

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIDAD DE POSGRADO

**Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en
alumnos del 5° y 6° grado de educación primaria de las
Instituciones educativas Estatales del distrito de Callería
– Pucallpa – 2010**

Tesis para optar el grado académico de Magíster en Política Social con
mención en Gestión de Proyectos Sociales

AUTOR

Dorina Ramírez Aguilar

ASESOR

DR. Héctor Béjar Rivera

LIMA – PERÚ

2012

DEDICATORIA

A DIOS, quién nos dio la fe, la fortaleza, la salud y la esperanza para terminar este trabajo de investigación.

A mi hija y familia, quien compartió conmigo sus inmensos esfuerzos, apoyo y amor en todo momento.

La autora

AGRADECIMIENTO

Agradezco mucho a Dios, por ser nuestro guía que ilumina el camino para lograr nuestro éxito profesional.

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a todos los docentes de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales; por brindar las facilidades de superación profesional.

Al Dr. Héctor Béjar, Asesor de Investigación, por sus sabios consejos oportunos, observaciones y apoyo en todo el desarrollo de la investigación.

A todos nuestros amigos y compañeros de estudios por compartir momentos inolvidables y a quienes de una u otra manera nos apoyaron en la elaboración de la presente tesis.

La autora

CONTENIDO

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.1. Problema principal	1
1.1.2. Problemas secundarios	3
1.2. Justificación	5
1.3. Objetivos de la investigación	7
1.3.1. General	7
1.3.2. Específicos	7
1.4. Hipótesis	9
1.4.1. Hipótesis general	9
1.4.2. Variables	9
1.4.3. Variable independiente	9
1.4.4. Variable dependiente	10

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DE REFERENCIA	11
2.1. Antecedentes	11
2.1.1. Antecedentes del estudio	11
2.2. Marco teórico	15
2.2.1. Evolución histórica de la violencia	15
2.2.2. Teorías sobre la violencia	17
2.2.3. La teoría de Bourdieu y Passeron	41
2.2.4. Estructura conceptual de la violencia	51
2.2.5. Violencia entre iguales	57
2.2.6. Violencia de los alumnos hacia los profesores	58
2.2.7. Violencia de la escuela hacia los alumnos	59
2.3. Marco teórico conceptual	60

2.3.1. Violencia simbólica	60
2.3.2. Expresiones de la violencia en la escuela	79
2.3.3. Estrategias metodológicas	85
2.3.4. Fracaso y métodos pedagógicos	93
2.3.5. La relación pedagógica	97
2.3.6. Rendimiento escolar	98
2.3.7. La indisciplina y la violencia escolar	104
2.4. Definición de términos	111

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	115
3.1. Tipo de investigación	115
3.2. Nivel de investigación	115
3.3.1. Muestra inicial	116
3.3.2. Muestra ajustada	116
3.3.3. Proporcionalidad de la muestra	116
3.4. Diseño de investigación	117
3.4.1. Diseño	117
3.4.2. De lo métodos	118
3.4.3. Técnicas de recolección	119
3.5. Técnicas del proceso de tesis	121
3.5.1. Pruebas estadísticas	121

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	125
CONCLUSIONES	185
RECOMENDACIONES	187
BIBLIOGRAFÍA	189
ANEXOS	197

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Tabla de frecuencia de edad en este estudio	126
Cuadro 2. Tabla de frecuencia del grado de instrucción de los entrevistados	127
Cuadro 03. Tabla de frecuencia, si el entrevistado sufre alguna Violencia	130
Cuadro 4. Tabla de frecuencia, si el entrevistado cree cómo es la violencia	131
Cuadro 5. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe de donde proviene la violencia	133
Cuadro 6. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe de quien es la violencia	135
Cuadro 7. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe qué área de desarrollo le gusta más	137
Cuadro 8. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe en que areas tienen mejores calificaciones	138
Cuadro 9. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe como trabaja su profesor	141
Cuadro 10. Tabla de frecuencia, donde se conoce el promedio del Primer Bimestre con respecto a Comunicación Integral	144
Cuadro 11. Tabla de frecuencia, donde se conoce el Promedio del Primer Bimestre con respecto a Personal Social	147
Cuadro 12. Tabla de frecuencia, donde se conoce el Promedio del Primer Bimestre con respecto a Logico Matematico	150
Cuadro 13. Tabla de frecuencia, donde se conoce el Promedio del Primer Bimestre con respecto a Conducta	151
Cuadro 14. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado cree que en su escuela sufre violencia, referente a Comunicación Integral	152
Cuadro 15. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado cree que en su escuela sufre violencia, referente a Logico Matematico	153

Cuadro 16. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado cree que en su escuela sufre violencia, referente a Personal Social	154
Cuadro 17. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado cree que en su escuela sufre violencia, referente a Conducta	160
Cuadro 18. Tabla de contingencia, donde al entrevistado se le pregunta “¿en qué áreas no tienes buen rendimiento?, ¿crees que en tu escuela sufres de violencia?”	160
Cuadro 19. Análisis mediante la prueba del chi cuadrado	161
Cuadro 20. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de opinión sobre la escuela	167
Cuadro 21. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de quinto grado sobre el tema de opinión sobre la escuela	173
Cuadro 22. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de percepción sobre violencia en la escuela	174
Cuadro 23. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de quinto grado sobre el tema de percepción sobre violencia en la escuela	176
Cuadro 24. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de percepción sobre la enseñanza recibida	177
Cuadro 25. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de quinto grado sobre el tema de percepción sobre enseñanza recibida	178
Cuadro 26. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de percepción sobre el trabajo de los profesores	180
Cuadro 27. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de quinto grado sobre el tema de percepción sobre el trabajo de los profesores	181
Cuadro 28. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de percepción sobre el contenido curricular	183

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Diagrama de Género en este estudio	126
Gráfico 2. Diagrama de la Edad de los entrevistados	127
Gráfico 3. Diagrama del Grado de Instrucción de los entrevistados	128
Gráfico 4. Diagrama donde el entrevistado cree que sufre violencia	129
Gráfico 5. Diagrama donde los entrevistados creen sufrir alguna violencia en la escuela	131
Gráfico 6. Diagrama donde los entrevistados creen saber dónde proviene la violencia	134
Gráfico 7. Diagrama donde los entrevistados conocen los tipos de violencias según su procedencia	136
Gráfico 8. Diagrama donde los entrevistados conocen el área de desarrollo que más les gustan	138
Gráfico 9. Diagrama donde los entrevistados conocen el área donde tienes mejores notas	139
Gráfico 10. Diagrama donde los entrevistados que conocen como enseña su profesor	143
Gráfico 11. Diagrama donde los entrevistados que conocen el Promedio 1er Bimestre Comunicación Integral	146
Gráfico 12. Diagrama donde los entrevistados que conocen el Promedio 1er Bimestre Personal Social	148
Gráfico 13. Diagrama donde los entrevistados que conocen el Promedio 1er Bimestre Lógico Matemático	149
Gráfico 14. Diagrama donde los entrevistados que conocen el Promedio 1er Bimestre con respecto a Conducta	155
Gráfico 15. Diagrama donde los entrevistados opinan sobre la metodología empleada por el profesor en el contenido curricular	157

Gráfico 17. Gráfico de barras donde los entrevistados opinan sobre la metodología empleada por el profesor en el contenido curricular

158

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Alumnos matriculados por sexo en las instituciones educativas	197
Anexo 2. Modelo de encuesta realizada a los alumnos matriculados por sexo en las instituciones educativas	198

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar si la violencia simbólica tiene influencia en el bajo rendimiento académico de los escolares de educación primaria, por que existe gran preocupación por diferentes tipos de violencia, común en los alumnos de las escuelas estatales de la región Ucayali. Este estudio se justifica por que hasta la fecha no se ha realizado ningún trabajo para evaluar diferentes tipos de violencias que son objetos los alumnos de educación primaria y los resultados servirán para reorientar a los docentes prevenir sucesos posteriores sobre la violencia en los estudiantes. El tipo de investigación fue del tipo descriptivo con enfoque cuantitativo, el tamaño de la población fue de 230 estudiantes hombres y mujeres de 9 a 12 años, de Quinto y Sexto Grado de Educación Primaria. Como resultado se tuvo que existe dos factores que contribuye al bajo rendimiento escolar; el dictado de temas sin uso de estrategias para el trabajo en las aulas y el otro factor es desarrollar un currículo no pertinente a la realidad local y al tipo de ciudadano que se necesita en cada escala de la población; el 83 % toma los actos violentos como parte natural de su vida diaria y que los gritos, insultos, golpes, humillaciones lo toman en forma natural y que es para su bien. Se recomienda cada región del país diseñe políticas educativas teniendo en cuenta a la necesidad y el interés de cada escala de la población y al tipo de ciudadano que se necesite en el lugar. El currículo debe ser flexible, pertinente, adecuado al tipo de ciudadano que necesita la región o el país.

Palabras clave. Violencia simbólica, rendimiento académico.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine whether symbolic violence influences the low academic performance of schoolchildren in primary education; there is great concern about different types of violence common in students from state schools in the Ucayali region. This study is justified because to date there has been no work to evaluate different types of violence that are objects of primary school pupils and the results will realign and teachers prevent further incidents of violence in students. The research was descriptive, quantitative approach; the population size was 230 male and female students from 9 to 12, Fifth and Sixth Grade of Primary Education. As a result there had to be two factors contributing to poor school performance, the subjects taught without the use of strategies for classroom work and the other factor is to develop a curriculum irrelevant to local conditions and the type of citizen who needed at each level of the population, 83% take violent acts as a natural part of daily life and the shouting, insults, beatings, humiliations take it naturally and it is for their good. Recommended every region of the country to design educational policies taking into account the need and interest of each level of the population and the type of citizen that is required at the site. The curriculum should be flexible, relevant, and appropriate to the type of citizen who needs the region or country.

Keywords. Symbolic violence, academic performance.

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nació como respuesta a una preocupación sobre observaciones en mis años como docente de educación primaria en la ciudad de Pucallpa, informaciones de diferentes medios de comunicación sobre la violencia, los diferentes tipos de violencia de los cuales son objeto los alumnos de educación primaria del Perú y, particularmente, los escolares de las Instituciones Educativas Estatales de Pucallpa.

La violencia que se da en las escuelas contra los alumnos es un problema que está allí presente y no ha sido abordado ni tomado en cuenta dentro de las políticas públicas. En esta investigación estudiaremos la violencia simbólica en las escuelas y su relación con el rendimiento escolar, trataremos aquella violencia de la cual son objeto los alumnos al tener docentes autoritarios, docentes que no dominan metodologías y estrategias pedagógicas ni currículos pertinentes a la realidad nacional y local.

Se toma en cuenta el tema de la violencia simbólica desarrollada por autores como Bourdieu y Passeron desde el enfoque neoweberiano. Bourdieu y Passeron(1977) parten del siguiente axioma: “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas

como legítimas disimulando la relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas”.

Esta violencia simbólica es la imposición, a través de la acción pedagógica, de un conjunto de significaciones que se imponen como legítimas que unido al ocultamiento que supone las mismas aumenta el poder de quien lo produce; a la par que le permite seguir ejerciendo violencia.

Sin duda, la violencia simbólica, hoy en día, es uno de los factores que más peso tiene en la baja calidad de la enseñanza. En esta investigación pedagógica, hay un planteamiento interdisciplinar que vincula la educación y la sociología que está representado en el tema de esta tesis: relación entre la violencia simbólica y el bajo rendimiento académico de los escolares de quinto y sexto grado de educación primaria de escuelas estatales de Pucallpa.

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Problema principal

En el Perú siete de cada diez escolares sufren maltrato físico o falta de respeto a sus derechos en las escuelas. Los autores de estas agresiones son sus propios maestros. Estas agresiones tendrían severas consecuencias

psicológicas y afectarían el rendimiento escolar¹. Los jalones de orejas, las llamadas de atención con frases ofensivas, las burlas sobre las características físicas del alumno y hasta exámenes difíciles son algunas manifestaciones de maltrato contra los estudiantes.

Algunos docentes piensan que pegarles, gritarles o decirles frases insultantes que afectan la autoestima de los alumnos son pedagogías lícitas². Estadísticas del Ministerio de Educación³ revelan que desde el 1° de enero hasta el 30 de abril de 2006 se registraron 170 denuncias de maltrato físico y psicológico y hostigamiento sexual de docentes a alumnos, alumno-alumno y profesor-profesor. Un punto clave para detener el maltrato es que docentes, padres de familia y todos los adultos comprendan que los niños y adolescentes son sujetos de derecho; que está legalmente expresado en las normas peruanas⁴. Una de las preocupaciones de los organismos profesionales, Poder Judicial y Ministerio Público es el control de calidad.

1.1.2. Problemas secundarios

La violencia que no se ve no es menos importante que la violencia que es observable; la escuela genera violencia, al tener docentes autoritarios, docentes que no dominan metodologías y estrategias pedagógicas, currículos no pertinentes a la realidad local y regional⁵.

Es probable que el problema de violencia de los estudiantes explique los rendimientos bajos en diferentes escuelas del país, así por ejemplo la unidad de medición de calidad educativa (UMC) del Ministerio de Educación se creó

¹ RojasCondori, Rocío. "Tipo de Maltrato en Colegios". En: Diario "El Peruano". Lunes 29 de mayo de 2006, Sección Estado y Sociedad, p. 4..

² RojasCondori, Rocío. "Tipo de Maltrato en Colegios". En: Diario "El Peruano". Lunes 29 de mayo de 2006, Sección Estado y Sociedad, p. 4..

³ http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directiva/dir2_10-2005-cader-OAAE-VM6_1-ME.php

⁴ Ley 27337. Código de los niños y adolescentes. Artículo II—Título Preliminar. Sujetos de Derecho; Capítulo II. Artículo 14, 15, 16 y Artículo 18. Incisos a.b.c.d.e.f.j.

⁵ La Violencia Escolar: Un punto de vista global

en el año 1995⁶. Desde entonces, ha realizado cuatro evaluaciones nacionales y dos internacionales sobre rendimiento estudiantil. El balance de las evaluaciones nacionales deja algunos resultados interesantes: el promedio del ranking regional en diversas pruebas y grados arroja resultados más altos para Arequipa, Lima y Tacna y más bajos en Apurímac, Ucayali y Loreto. El porcentaje de estudiantes que logran niveles aprobatorios en las pruebas es a menudo menor al 10%.

Aprueban menos estudiantes en matemáticas que en comunicación y en secundaria que en primaria.⁷ En los últimos años, los rendimientos no parecen haber mejorado ni empeorado de manera notable.

La primera evaluación internacional en la que participó Perú, estuvo a cargo de la UNESCO y se realizó en varios países de América Latina a fines de la década pasada.

Los resultados mostraron a los estudiantes peruanos en el tercer bloque de países de la región (Cuba en el primero; Chile, Argentina y Brasil en el segundo). La segunda evaluación internacional realizada en el Perú fue PISA,⁸ organizada por la OECD en el 2001.

Se confirmó el bajo rendimiento promedio de nuestros estudiantes en el contexto internacional. Un detalle que se ha mencionado poco es la ausencia de un grupo numeroso de estudiantes peruanos de alto rendimiento.

Mientras que Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay tenían los dos niveles más altos de comprensión de lectura al 10.3%, 3.7%, 5.3%, 6.9% y 16% de sus estudiantes, respectivamente; Perú, solamente tiene el 1.1%.

Aun así el esfuerzo del sector más pudiente del Perú por separarse del sistema público, enviando a sus hijos a escuelas privadas, no ha resultado

⁶ Cueto, Santiago. "Una década evaluando el rendimiento escolar". En: "Perú 21" del 19 de enero del 2006.

⁷ Cueto, Santiago., *ibid.*, p.

⁸ Evaluación Internacional PISA. Programa internacional de Evaluación de estudiantes auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. Mayor información sobre PISA Y OCDE en: www.ince.mec.es/pub/pisa.htm o http://www.eduteka.org/ediciones/articulo17_8d.html

en logros comparables siquiera a nuestros pares regionales⁹. La moraleja sería que si el sistema público es malo, el privado no puede ser de excelencia internacional.

En cuanto a evaluaciones internacionales futuras, el Perú solamente tiene previsto participar en la segunda evaluación latinoamericana de la UNESCO, que se realizará este año. Sería positivo que el Perú participe en la cuarta ronda de PISA, prevista para el 2009.

Las evaluaciones del rendimiento escolar se han hecho en un contexto internacional en el que se empieza a enfatizar la toma de decisiones de política educativa sobre la base de evidencias empíricas¹⁰. Tradicionalmente, estas decisiones se han tomado basadas en corrientes pedagógicas, filosóficas, concepciones del gobierno de turno y tradiciones culturales y legislativas.

El problema del bajo rendimiento escolar se debe a muchos factores así como: a la violencia física, psicológica y sexual que sufren los niños desde las familias, instituciones educativas y de la sociedad.

Se abordará no solamente la violencia física y emocional sino la violencia que está oculta en el sistema educativo como: el uso de metodologías inadecuadas, programaciones curriculares no pertinentes a la realidad local, regional y de cada institución educativa, autoritarismo del docente y la violencia entre pares¹¹.

Teniendo en cuenta las investigaciones hechas en Europa y Estados Unidos, en el Perú el tema de la violencia escolar es aún inexplorado y solo mencionado como un aspecto de otro problema más grande.

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2011), realizada a escolares de segundo grado de primaria y de cuarto grado de primaria de educación intercultural bilingüe, según el Ministerio de Educación donde se menciona que los alumnos no alcanzaron el nivel esperado para su grado.

⁹ Cueto, Santiago; *ibid.*, p

¹⁰ Cueto, Santiago; *ibid.*, p

¹¹ Página web de Enredate: Artículo "Violencia Escolar". Puede encontrarse en la siguiente dirección: http://www.enredate.org/enredate/reportajes/historico_de_reportajes/violenciaescolar/

A nivel nacional el 13.2% logró el nivel esperado para matemática y el 29.8% en comprensión lectora. Entre 2009 y 2011 no hubo mejora en el nivel de aprendizaje a nivel nacional en matemáticas, en el 2009 el 13.5% aprobó la evaluación en matemáticas mientras que en el 2011 lo hizo el 13.2% y en el 2010 solamente aprobó el 13.8%. Es preocupante el bajo rendimiento escolar en matemáticas a nivel nacional con 13.2%. En el caso de comprensión lectora hay un estancamiento a nivel nacional en el rendimiento escolar entre 2010 y 2011 en 29.8%; hay una brecha entre la zona urbana y rural, la cual casi se ha duplicado entre 2009 y 2011¹².

1.2. Justificación e importancia del estudio

Existe una gran preocupación por los diferentes tipos de violencia, que son comunes en los alumnos de educación primaria de las escuelas estatales de la región Ucayali.

Por lo tanto, este estudio es de suma importancia y se justifica porque:

- a. Hasta la fecha no se ha realizado ningún trabajo de investigación objetivo para evaluar los diferentes tipos de violencias que son objetos los alumnos de educación primaria en las instituciones educativas de Pucallpa.
- b. Los resultados de la presente investigación servirán para reorientar a los docentes sobre este tema para prevenir sucesos posteriores sobre la violencia en los estudiantes de educación primaria.

¹² MINEDU: http://www.SISTEMAS02.MINEDU.gob.pe/consulta_ece/

- c. Los análisis obtenidos a partir de esta tesis servirán para mejorar el trabajo de los docentes que tienen a su cargo velar la educación sana e integra de sus estudiantes a cargo.
- d. Los esfuerzos desplegados en la ejecución de esta investigación, están nutridos de la objetividad orientada a evitar el gasto innecesario que hace el Estado en la educación escolar con actos vandálicos en la educación primaria.
- e. Los resultados que se obtengan y las recomendaciones que se planteen al terminar nuestra investigación, servirán para superar los errores, y dar un eficaz y eficiente trabajo y, por ende, colaborar con la educación del país.
- f. La ejecución de la presente tesis y la puesta en práctica de las recomendaciones, permitirán realizar un trabajo con cautela y aplicar el control de calidad y así evitar pérdidas económicas al Estado.
- g. Los aportes que proporcionará este estudio son conocer los factores que debilitan la responsabilidad de los tutores que tienen a su cargo el bienestar de la educación de los jóvenes de la región.
- h. Con este estudio se pretenderá ayudar a conocer el elemento importante que influye en la violencia juvenil de las instituciones educativas de Ucayali.
- i. La población y el Ministerio de Educación se beneficiarán con las informaciones y conclusiones, pues será una ayuda para la toma de decisiones y aplicar correctamente los procedimientos necesarios.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. General

Determinar si la violencia simbólica tiene una influencia importante en el bajo rendimiento académico de los escolares de educación primaria en Pucallpa.

1.3.2. Específicos

- Evaluar si la violencia simbólica influye en el bajo rendimiento académico de los escolares.
- Conocer los factores que determinan la violencia en los escolares del 5° y 6° de educación primaria.
- Conocer los factores que propician la violencia simbólica
- Conocer los contenidos curriculares aplicados en la educación primaria
- Conocer las diferentes metodologías empleadas por el docente

1.4. Hipótesis de la investigación

1.4.1. Hipótesis general

H1: A mayor violencia simbólica sobre los alumnos de quinto y sexto grado en las instituciones educativas estatales de Pucallpa, menor será el rendimiento académico de los mismos.

Ho: A mayor violencia simbólica sobre los alumnos de quinto y sexto grado en las instituciones educativas estatales de Pucallpa, no hay relación con el rendimiento académico de los mismos.

1.4.2. Variables

X = Violencia simbólica.

Y = Rendimiento académico.

1.4.3. Variable independiente

X = Violencia simbólica.

1.4.3.1. Indicadores

XA = Currículo educativo.

XB = Metodologías inadecuadas de docentes de las instituciones educativas.

XC = Socialización.

XD = Hábitos.

XE = Costumbre.

XF = Forma de vida.

XG = Cultura.

1.4.4. Variable dependiente

Y = Rendimiento académico

1.4.4.1. Indicadores

YA = Promedio de calificaciones.

YB = Actitud académica.

YC = Capacidad de interpretar acertadamente las intenciones y sentimientos de otros en un escenario social.

YD = Nexos entre el desempeño académico del alumno, sus propias expectativas y las de su entorno personal.

YE = Rendimiento en lógico matemática

YF = Rendimiento en comunicación integral

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes del estudio

En la tesis “La educación como violencia simbólica. Bourdieu Passeron” (Sociología de la Educación, IFD San José, 2006), presentado por Silvia Cedres Lacava¹³, se manifiesta que el objetivo es realizar una síntesis de los principales aportes de la teoría de la reproducción de Bourdieu-Passeron, que son de gran utilidad para el trabajo docente. Ubicamos esta teoría dentro de la sociología del conflicto.

La sociología del conflicto se basa en desigualdades sociales, en donde una categoría de personas ejerce su dominación sobre otras. Para esta

¹³ Cedrés Lacava Silvia LA EDUCACIÓN COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA. BOURDIEU - PASSERON BARRETO, 2006. San Jose. Uruguay. <http://www.reeducativa.com/verarticulo.php?id=6>

sociología las estructuras sociales no hacen que las sociedades funcionen como un todo orgánico, sino por el contrario lo que hacen es perpetuar una distribución desigual de los recursos económicos y políticos entre la población. Un investigador que trabajase desde la sociología del conflicto estudiaría cuantas personas procedentes de minorías étnicas o de familias con pocos recursos han llegado a la universidad¹⁴.

En la conformación del mismo, juega un papel fundamental la familia, mediante la acción socializadora. Es a través del proceso de socialización que el individuo realiza una reabsorción del mundo objetivo en el interior de la conciencia, de tal modo que las estructuras de ese mundo determinan las estructuras subjetivas de ésta. El *habitus* entendido como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, al integrar todas las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y acciones futuras¹⁵.

Todos aquellos elementos que son comunes a una clase o grupo, son el resultado de condicionamientos estructurales idénticos a que se han sometido los individuos que constituyen un ente colectivo común. La clase social no es definida solamente por el lugar que ocupan los individuos en las relaciones de producción, sino también lo que Bourdieu denomina "casualidad estructural de una red de factores", es decir, otros indicadores tales como profesión, ingresos, nivel de instrucción, costumbres, modos de vida, estilos de vida. Las clases sociales se diferencian por estilos de vida distintos y distintivos, que viven de forma diferente los individuos de una clase social u otra¹⁶.

El trabajo pedagógico debe contribuir a la integración de grupos y clases sociales, tratando de conformar un *habitus* común legitimado por la sociedad. Esta pedagogía de la familiarización es tan importante, que cuando se dice que alguien es "bien educado o mal educado^a", significa que

¹⁴ FLECHA, Ramón "Las nuevas desigualdades Educativas", encastellano, A. Comp. Nueva Perspectivas críticas en educación. Paidós. Barcelona. 1984

¹⁵ BARRETO, Vicente. Educación y violencia: reflexiones preliminares. Cosquiere Editor. Buenos Aires. 1992.

¹⁶ DE IBARROLA MARÍA. Las dimensiones sociales de la educación. Biblioteca Pedagógica. Ediciones SEP/Caballito. México. 1985. Págs. 141-148

posee las maneras y los estilos adecuados para una sociedad, o legitimado por la clase social que tiene el poder¹⁷.

La cultura se adquiere por educación familiar y por trabajo pedagógico. El trabajo pedagógico escolar tendrá una productividad diferencial en los educandos según la clase social de origen. Cuando existe una distancia cultural considerable entre el *habitus* de entrada del alumno (*habitus* natural) y los contenidos curriculares que se quieren inculcar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz debe imponerse arbitrariamente, para vencer la resistencia que opone el *habitus* natural¹⁸.

Esta cultura, que es relativa y arbitraria, logra imponerse como cultura legítima y universal. La arbitrariedad cultural para presentarse como universal necesita la fuerza que proporciona la violencia simbólica. "Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural¹⁹.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza²⁰.

De lo expuesto anteriormente se desprende que la imposición cultural se realiza sutilmente, el dominado no la percibe así, sino como una cultura objetiva que debe esforzarse para lograrla. El trabajo del docente está legitimado para realizarlo de esa forma, el docente transmite los contenidos curriculares impuestos por la clase dominante, como algo normal, disimulando la fuerza de esa imposición. Como consecuencia de esto la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso estrictamente personal²¹.

¹⁷ PIERRE BOURDIEU Cultural Reproduction and Social H.eproduction, en Jerome Karabel y A.H. Halsey, Power and Ideology in Education, Oxford University Press, 1977, pp. 487-510. (Traducción de Elsie Rockwell.)

¹⁸ ALONSO, M y MATILLA, L (1990): Imágenes en Acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Madrid. Akal.

¹⁹ BERGE, A. (1985): El niño de carácter difícil. Madrid. Morata.

²⁰ CALVO, F. (1998): "Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar" en Santamaría, E. Y González, F (Coord) , Contra el fundamentalismo escolar. Barcelona. Virus.

²¹ EPP, J.R. (1999): "Escuelas , complicidad y fuentes de la violencia" , en Epp, J.R. y Watkinson, A.M., La violencia en el sistema educativo . Del daño que las escuelas causan a los niños. Madrid, La Muralla.

En la tesis “Violencia familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos del CE N° 10411 del A.H. Juan Velasco Alvarado en la ciudad de Sullana - 2004”, se señala que el hogar es el lugar donde se supone que los hijos se encuentran protegidos y en el que pueden desarrollarse de la mejor forma, pues tienen la certeza de que quienes habitan son de la familia y por lo tanto harán todo lo posible por brindarles un ambiente adecuado que les permite su crecimiento y desarrollo integral²².

El hogar es el núcleo en donde el niño recibe amor, cariño, afecto, cuidados físicos, sobre todo es el centro social único y vital para el aprendizaje de una serie de valores, actitudes, destrezas, habilidades, etc., que luego serán reforzadas en la escuela²³.

Lamentablemente, en los últimos tiempos, estamos siendo testigos de cómo el ambiente familiar se ve enrarecido por una serie de problemas que afectan al niño; particularmente nos referimos a la violencia familiar, la misma que usualmente se da entre los padres y de allí se trasladó, como efecto multiplicador hacia los hijos, provocando una serie de graves consecuencias en ellos, que van desde el trauma psicológico, los efectos físicos y un bajo nivel de desarrollo cognoscitivo²⁴. El contexto del asentamiento humano “Juan Velasco Alvarado” de la ciudad de Sullana se destaca por un marcado predominio de casos de violencia familiar, que visto a nivel del distrito y la provincia de Sullana, resulta de por sí sintomático, recurrente y problemático²⁵.

²² LUCAS MUÑOZ Omar William "Influencia de la violencia familiar en el rendimiento académico, del área de lógica matemática de los alumnos del segundo grado de la Institución Educativa n° 34678 Señor de los Milagros Yyanahuanca – 2009" Sullana

²³ GALTUNG, J. (1981) “Contribución específica de la etnología al estudio de la violencia : tipologías” en Domenach y otros. La violencia y sus causas. París, UNESCO.

²⁴ GARCÍA. J. (1994) : El rendimiento escolar: los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso. Madrid. CEAPA Popular.

²⁵ LUCAS MUÑOZ Omar William "Influencia de la violencia familiar en el rendimiento académico, del área de lógica matemática de los alumnos del segundo grado de la Institución Educativa n° 34678 Señor de los Milagros Yyanahuanca – 2009" Sullana

2.2. Marco teórico

2.2.1. Evolución histórica de la violencia

La violencia tiene sus raíces antiguas como el mundo, cosmogonías, mitologías y leyendas nos la muestran vinculada a los orígenes acompañando siempre a los héroes y a los fundadores (Domenach, 1981)²⁶. La violencia ha nacido con el hombre: la lucha de Caín y Abel simboliza la constante rivalidad entre los seres del género humano por poseer más que el otro y por ambicionar lo del otro. El egoísmo posesivo y la envidia de lo que nuestro prójimo ha conseguido acaparar son el móvil que nos hace crear constantes enemigos²⁷.

Sin embargo, aunque ha existido una violencia entre pueblos, entre prójimos, entre hermanos, o sea, una violencia horizontal, nunca se había llegado al extremo generalizado de rivalidad del hijo hacia el padre y este es un fenómeno que crea gran inquietud y se manifiesta con derivaciones complejas²⁸. Por eso, actualmente la violencia se multiplica a un ritmo vertiginoso. A partir de ahora la violencia impera sobre todos nosotros bajo la forma colosal y atroz del armamento tecnológico. A este respecto, asegura Girard (1983: 250)²⁹: “La desmesura de la violencia, largo tiempo ridiculizada y desconocida por los capacitados del mundo occidental ha reaparecido bajo una forma inesperada en el horizonte de la modernidad. El absoluto, anteriormente divino, de la venganza retorna a nosotros, transportado por la ciencia, numerado y medido. Eso es, lo que impide que la primera sociedad planetaria se autodestruya”.

²⁶ DOMENACH, J.M. (1981): “La violencia” en Domenach, J.M. y otros: La violencia y sus causas. París, UNESCO.

²⁷ GIRARD, R. (1983): La violencia y lo sagrado. Barcelona. Anagrama

²⁸ DOMENACH, J.M. (1981) : “La violencia” en Domenach, J.M. y otros: La violencia y sus causas. París, UNESCO.

²⁹ GIRARD, R. (1983): La violencia y lo sagrado. Barcelona. Anagrama

Efectivamente, en la actualidad la violencia ha tomado formas diversas, manifestaciones más complejas. Ahora el hombre llega a adquirir una certidumbre subjetiva del valor de su existencia en la medida en que puede saber o reconocer que el otro (posible adversario) no intentará agredirle debido a su espíritu pacífico o no se atreverá a agredirle por el temor implícito definido por una relación de preservación³⁰.

Había expuesto Ortega (1994)³¹ que la agresividad humana era referida a tres destinos diferentes: una es la “donada” al Estado para que monopolice el uso de la violencia y garantice así la paz social; otra parte es sublimada y orientada hacia la cultura, que da lugar a la cortesía, el deporte, el sistema meritocrático, etc., y un tercer montante de agresividad es reprimido por el mismo sujeto.

Así, manifiesta Berge (1985)³² que las observaciones sobre las formas lúdicas de la sociedad juvenil permiten afirmar que el riesgo de violencia recíproca es inmanente al orden social, los jóvenes en lugar de sublimarlo a través del trato cortés que ha instituido la modernidad, como hacen muchos adultos, permiten que se manifieste más transparentemente de un modo en el que la agresividad es a la vez presentada y contenida, impidiendo así su extensión por contagio.

Lo que ocurre es que los jóvenes de hoy, y los adultos, pretenden situar su propia violencia fuera de sí, hacerla radicar en atributos externos, por eso cada vez la violencia se contiene menos y se presenta más, es decir no se mantiene latente por mucho tiempo, rápidamente se hace manifiesta³³. Los primeros estudios sobre la violencia escolar se realizaron en Europa y Estados Unidos.

Al respecto, se entiende por violencia escolar³⁴ como un fenómeno heterogéneo que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia), y la de la escuela (un refugio

³⁰ DOMENACH, J.M. (1981): “La violencia” en Domenach, J.M. y otros: La violencia y sus causas. París, UNESCO.

³¹ ORTEGA, R. (1994): “Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros”, en Revista de Educación, 304, 253-280.

³² BERGE, A. (1985): El niño de carácter difícil. Madrid. Morata.

³³ ORTEGA, R. (1994): “Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros”, en Revista de Educación, 304, 253-280.

³⁴ Página web de Enredate: Artículo “Violencia Escolar”. Puede encontrarse en la siguiente dirección: http://www.enredate.org/enredate/reportajes/historico_de_reportajes/violenciaescolar/

pacífico), así como de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático). De otra parte esta violencia tiene una jerarquía basada en la naturaleza de los actos, directa, indirecta, institucional y simbólica. En tal sentido, las investigaciones han trabajado tres temas analizados, aunque no todos con el mismo interés.

2.2.2. Teorías sobre la violencia simbólica

La violencia simbólica del que son objeto los alumnos en las escuelas ha sido señalada por la teoría de la reproducción:

2.2.2.1. *La reproducción social*

Althusser, en 1969, propone un modelo con el que trata de explicar cómo se reproducen las relaciones de producción en las sociedades capitalistas. En él la escuela aparece en la superestructura como un aparato ideológico del Estado con una "función dominante" entre el resto de los aparatos ideológicos (religioso, familiar, jurídico, político y cultural) al reproducir, mediante la ideología, en primer lugar, y la represión, en segundo lugar, las relaciones de explotación capitalista (Althusser, 1977)³⁵, y por tanto, relaciones de violencia.

La *Reproducción económica: la teoría de la correspondencia* (S. Bowles y H. Gintis, 1976³⁶). Afirman que la educación, a través de la escolarización, es una de las principales estrategias para la reproducción del modelo de esta sociedad, y en consecuencia, para la reproducción de la desigualdad. Tras un análisis comparativo de los cambios ocurridos en la institución escolar a través de la historia respecto de las transformaciones en la estructura de

³⁵ ALTHUSSER, L. (1977): *Posiciones*. Anagrama, Barcelona

³⁶ BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976, v.c. 1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.

producción y distribución de cada sociedad, plantea una correspondencia estructural entre las relaciones sociales de producción en el sistema económico y las relaciones sociales de educación en el sistema educativo. Estas son las que se dan entre administración, profesores, estudiantes y trabajo. Estas relaciones son una réplica de la división jerárquica del trabajo. La función prioritaria, pues, del sistema educativo es ayudar a los jóvenes a integrarse al sistema económico a través de esa correspondencia estructural, lo que significa socializarlos para que acepten la desigualdad. Esto supone un aprendizaje escolar de la violencia al aprender a aceptar los imperativos económicos, sociales y culturales de la economía capitalista.

Cada vez más, la Escuela es un inmenso servicio organizado y controlado por el Estado. Este es la máxima encarnación del poder político entendido este poder como el dominio incondicional del hombre sobre el hombre. Este dominio *está siempre falto de razón. No hay forma de legitimar racionalmente el poder indicado. Cualquier filosofía política no ha hecho más que buscar las razones por las cuales tiene que obedecer el súbdito o ciudadano. Se procura salvar el absurdo del acto político. Denominamos ahora ideologías a las pseudo justificaciones racionales de un poder político ejercido o a ejercer* (Fullat, 1992, 183). Esta ideología es, p. ej. en China, el marxismo, y en Estados Unidos, el liberalismo. Cuando los súbditos aceptan de hecho las razones que justifican un poder político a fin de que obedezcan, éste se convierte en autoridad política, ya que ante sus ojos queda legitimada.

Así, en el Egipto del tiempo de los faraones, la ideología aceptada para adecentar la gratuidad de la posesión del poder absoluto por parte del faraón, era que éste era Dios, por tanto, quien manda es el mismo Dios. En otro momento histórico, ya no era Dios, sino un representante suyo: p. ej. Luis XIV de Francia, el rey sol. En las actuales democracias, quien manda representa al pueblo. En realidad, ninguna de las tres razones es suficiente para obedecer. Los discursos que se constituyen en pseudo legitimación del dominio del hombre sobre el hombre (buscan convencer), por tanto, de la violencia que ello supone, los elabora, en parte, la escuela, como aparato

ideológico o de propaganda del estado. Entre ellos se encuentra también los medios de comunicación, el religioso, el jurídico.

El siguiente tipo de violencia, al que ya nos estamos refiriendo, es la violencia que busca convencer. Pero hablaremos de ella de una forma más general, y no solamente ligada al poder político. Así pues, cuando a lo reproducido, en definitiva, estructuras de desigualdad, se le añade la legitimación o justificación de la visión/organización de la realidad tal como se reproduce, tenemos lo que se llama violencia simbólica (cultural).

2.2.2.2. *Violencia simbólica (cultural)*

Para terminar de referirnos a ella (considerando lo dicho más arriba), vamos a exponer otras teorías de la Reproducción:

- La Reproducción Cultural. P. Bourdieu y C. Passeron (1970) ³⁷tratan de explicar el papel decisivo del sistema escolar en la perpetuación del modo de producción y estratificación de la sociedad capitalista. Esto se realiza a través de la violencia simbólica, que se manifiesta como violencia cultural, en cuanto que imposición, desde el poder, de significaciones, de concepciones interesadas de la realidad, que aparecen como legítimas, naturales, disimulando las relaciones de fuerza que se esconden tras esas significaciones, disimulo que aumenta el poder de quien las produce. La escuela transmite esta violencia simbólica, cultural, a través de la acción pedagógica, que se basa en la autoridad, es decir, en una relación desigual de comunicación y de poder.

Esta autoridad implica un trabajo pedagógico con la duración suficiente como para producir cambios persistentes, con lo que se garantiza la inculcación de la cultura de los grupos dominantes, de sus categorías perceptivas, interiorización que oculta lo interesado de esta visión de la realidad, y por tanto, su violencia, haciéndola pasar como una visión "natural". De esta forma, un "dominado" se convierte además en un "domesticado" y el sistema de enseñanza (y lógicamente el currículo), se

³⁷BOURDIEU, P. y PASSERON, C. (1970, v.c. 1977): *La reproducción*. Barcelona, Laia

constituye, estructural y funcionalmente, en conformidad con su función reproductora, reproducción que es condición de su auto reproducción. Esta se facilita cuando los agentes de la reproducción, los profesores, "sólo posean principios pedagógicos en estado práctico, (o sea) rutinas adquiridas mediante un currículo oculto...fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos y ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades..." (J. Torres, 1991, 95) lo que convierte a la cultura escolar en una cultura rutinizada. Así pues, la cultura, la institución escolar y, más en concreto, el currículo, está mediatizado por intereses de clase, de dominación, por intereses violentos. La obra de Baudelot y Establet (1971)³⁸ aporta una demostración cuantitativa de cómo la escuela asegura la división de la sociedad en clases, división que es anterior a la escuela, ya que la selección de los niños estaba ya determinada en función de su pertenencia a una clase social.

Las teorías de la reproducción han sido criticadas por mecanicistas, economicistas, reduccionistas, estructuralistas, lo que supondría negar la existencia de contradicciones, de conflictos, de resistencias, dado que la inexorable fuerza condicionante de la infraestructura no dejaría espacio alguno para una intervención crítica en la realidad, lo que nos llevaría a un determinismo economicista. Sin embargo, afirma Fernández Enguita (1985a, 5-32)³⁹ que es posible conciliar la estructura y la actividad humana, la reproducción y la contradicción, aunque reconoce dicho autor que la perspectiva de la reproducción ha subrayado casi solamente las determinaciones estructurales, minimizando la existencia de contradicciones, de la acción humana, de la práctica contra hegemónica, de lo que podríamos llamar, espacios de indeterminación, donde sería posible establecer procesos de resistencia crítica y creativa (véanse autores como M. W. Apple; H. A. Giroux; P. Willis, entre otros).

La EP no puede renunciar a esta perspectiva de síntesis que afirma la reproducción, pero también la resistencia, es decir la producción, porque lo contrario negaría la posibilidad misma de su existencia. (Fdez. Herrería,

³⁸BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1971, v.c. 1975): *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI.

³⁹FERNANDEZ, M. (1985a): "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", en *Educación y Sociedad*. 4.

1994a)⁴⁰ Dado que el currículo oculto y explícito no siempre trabajan en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos dominantes, de que se producen conflictos, fisuras y contradicciones, signo evidente de la relativa autonomía del ámbito cultural y, por consiguiente, del sistema educativo, es dicho conflicto el que proporciona oportunidades para realizar aprovechamientos más democráticos de las acciones y de la vida escolar y ponerlos al servicio de los grupos sociales más desfavorecidos, posibilitando culturas más críticas y generando una "producción" de prácticas sociales emancipadoras en la institución escolar, basadas no en la eliminación de los conflictos sino en su desvelamiento y manejo para desenmascarar la violencia institucional y su función reproductora. Este modelo de EP es crítico, conflictivo, pero no violento, basado en la concienciación y en la acción cultural para la paz.

Por otro lado, el currículo pasa por una serie de fases en su construcción (Gimeno, 1988), desde que en el contexto del programa político del gobierno del estado aparece como currículo ideal, a nivel de intenciones, hasta que pasa a ser un currículo legislado, currículo básico, en el MEC y comunidades autónomas, currículo interpretado por intermediarios (editoriales, MRPs., CEPs., servicios municipales de educación, sindicatos), llega a los centros escolares para su planificación, a los profesores y alumnos que a su vez lo planifican, hasta que finalmente es puesto en acción, desarrollado y evaluado en las aulas, pasa por una serie de traducciones y relecturas, se modela en la práctica dando cabida a acciones no previstas que sean contrarias a los intereses reproductivos. Esto se ha facilitado con la Reforma dado que incluso se legisla que el currículo sea abierto, lo que posibilita que desde unos niveles de concreción cada vez mayores, se produzcan procesos relativamente autónomos de innovación educativa y de diversificación institucional (Manuel Moreno, 1990).⁴¹

Los tipos de violencia de los que hemos hablado hasta aquí (socioeconómica, política y cultural) se constituyen en el hontanar de los demás tipos de violencia del sistema educativo.

⁴⁰FERNANDEZ, A. (1994a): "El desvelamiento de la violencia en la escuela. El movimiento antiinstitucional", en FERNANDEZ, A. (Ed.): *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. O.C.

⁴¹MORENO, J. M. (1990): *El diseño curricular del centro educativo*. Madrid, Alhambra

Esta violencia estructural, que ha denunciado las teorías de la reproducción, se manifiesta en el sistema educativo con frecuencia como algo difuso, que se diluye en las redes de la burocratización y de la gestión de los centros educativos, se manifiesta en los estilos docentes rutinarios y poco participativos, en las resistencias de la comunidad escolar ante los cambios renovadores, en modos corporativistas de funcionamiento, en modelos de evaluación, en mensajes culturales, en contenidos que se presentan ya "muertos"; en los aprendizajes implícitos, colaterales (currículo oculto), como la pasividad, la competitividad, el individualismo, la meritocracia, la domesticación, la obediencia, el miedo a los conflictos, la falta de compromiso personal e institucional con el entorno comunitario; la violencia aparece en la estratificación de roles, las recompensas y los castigos, en las contradicciones de lo explícito con lo implícito, en el exceso de normas y regulaciones; en la organización arquitectónica,...etc. Vamos a explicitar a continuación los tipos de violencia más importantes de esta red.

2.2.2.3. *Violencia epistemológica*

Llamaremos así a la percepción fragmentaria de la realidad en múltiples aspectos separados, aislados entre si, que se traducen en una parcelación y fragmentación del saber. Esto lleva, en el campo del currículo, al asignaturismo, al nocionismo. Veamos cómo surge esta forma de percibir las cosas. Hasta que empezó el siglo XVI, la Europa medieval y renacentista tenía una visión del mundo como algo orgánico, vivo, espiritual, en donde se daba una interdependencia de los fenómenos materiales y espirituales. Sin embargo, en los siglos XVI y XVII se dio un cambio radical en este paradigma con el nacimiento de la ciencia moderna: Copérnico, Kepler, Francis Bacon, Galileo... La importancia de éste es que fue el primero en utilizar la experimentación científica (enfoque empírico), junto con la descripción matemática de la naturaleza. Esto último llevó a Galileo a considerar sólo los *primi accidenti*, es decir, las propiedades mecánicas de las cosas, tales como las formas, el movimiento y a rechazar la *qualità*, las restantes cualidades: color, sabor, olor, sonido, al ser consideradas

percepciones subjetivas. Sin embargo, la distinción más importante e influyente la presentó después Locke en su *Ensayo sobre la naturaleza del entendimiento humano* entre *cualidades primarias* u *originales* que son las inseparables de los cuerpos más allá de cualquier cambio o transformación (solidez, extensión, figura y movilidad) y *cualidades secundarias*, que no se hallan, en realidad, en los objetos mismos, sino como posibilidades de causar sensaciones en nosotros pero mediante sus cualidades primarias. Las consecuencias de esta distinción son importantes: Al hacer una abstracción de los aspectos cuantificables de la naturaleza estamos también rompiendo una relación humana completa con ella, de manera que en la incipiente ciencia no entra la estética, ni el sentido de los valores, es decir, los sentimientos, los motivos... en definitiva, el sujeto; sólo nos interesa lo cuantificable.

F. Bacon dio un paso más. A caballo entre los s. XVI y XVII afirmó que el valor y la justificación del conocimiento consisten en su aplicación y utilidad práctica. Su función consiste en extender el dominio de la raza humana sobre la naturaleza por medio de la ciencia (Copleston, 1971)⁴². Este planteamiento moderno, utilitarista, lo defendió con un lenguaje un tanto violento. En su opinión, la naturaleza tenía que ser *acosada en sus vagabundeos, sometida y obligada a servir, esclavizada,... reprimirla con la fuerza, torturarla hasta arrancarle sus secretos* (Merchant, 1980). Bacon fue fiscal general del tribunal supremo en Inglaterra, en los reinados de Isabel I y Jaime I. En su época eran corrientes los juicios por brujería. Es muy probable que esas metáforas citadas fueran inspiradas por esos procesos, en donde la tortura a mujeres, era una práctica común.

La comparación de la naturaleza con una mujer a la que había que torturar con artilugios mecánicos (la analogía también se da en los medios, ya que la ciencia conseguía los secretos de la naturaleza utilizando aparatos con los que investigarla, "torturarla") es sólo un ejemplo significativo de la influencia que la mentalidad patriarcal tuvo en el desarrollo del pensamiento científico. Con Bacon la madre ha pasado a ser una mujer a la que hay que forzar. Se elimina lo afectivo, el sentido de los valores, se desconsidera la belleza de la

⁴² COPLESTON, F. (1971): *Historia de la Filosofía*. (Vol. 3). Barcelona, Ariel

naturaleza... y sólo interesa de esa "mujer" lo cuantificable, con el fin de dominarla y de ponerla al servicio del hombre. De aquí a una visión mecanicista sólo hay un paso y él te lo dio Descartes:

- Frente al método empírico e inductivo propuesto por Bacon, Descartes defiende un método analítico y deductivo. Por un lado, el carácter analítico consiste en dividir los pensamientos y problemas en cuantas partes sea posible. Esto aparece en el *Discurso del Método*, cuando expone sus famosas cuatro reglas básicas. La segunda dice: *dividir cada una de las dificultades que examinare en tantas partes como fuese posible y en cuantas requiera su mejor solución* (Ferrater Mora, 197 •1)⁴³. Su carácter deductivo viene de la reconstrucción lógica de lo complejo a partir de lo simple. Esta es la tercera regla del Método. El modelo del pensar matemático-geométrico era su ideal para que los frutos dados en las matemáticas se extiendan a todos los ámbitos del saber. Este será el fundamento epistemológico y metodológico de su filosofía mecanicista. Como se ve, se está propiciando la postura reduccionista (lo que después se llamó el método del análisis reductivo) que mantiene la creencia de que para entender los fenómenos complejos hay que reducirlos a sus partes constitutivas.

- Aparte de Dios, Descartes distingue entre sustancia pensante, el yo, la mente o el alma y sustancia extensa, todo lo que es corporal. Cada una se define por la exclusión de la otra, pues no necesita la una de la otra para existir. Se forman así dos mundos paralelos y separados, independientes: el del espíritu y el de la materia. La extensión es figura, cantidad (tamaño) y partes componentes; se siguen eliminando las cualidades secundarias por subjetivas. Además de esto tenemos el movimiento. Sólo existe lo matematizable... Los cuerpos humanos, al igual que el de los animales, son extensión, por tanto funcionan como autómatas. Tanto los seres vivos como la materia inanimada, la naturaleza entera es una máquina y sólo eso. En la materia no hay vida ni metas. Todas las realidades materiales, la naturaleza entera puede explicarse atendiendo a la disposición y al movimiento de sus partes, lo que supone un rígido determinismo. Con esta separación de las

⁴³FERRATER, J. (1971): *Diccionario de Filosofía*. B. Aires, Sudamericana

dos sustancias Descartes salvaguarda la autonomía del alma, la libertad y con ella el conjunto de los valores espirituales, de un mundo determinista y mecanicista, creando una esfera de realidad autónoma e independiente de la materia. La naturaleza aparece, pues, como una máquina perfecta regida por la exactitud de las leyes matemáticas. Como afirma F. Capra, este cambio en la consideración de la naturaleza (de organismo a máquina) afectó profundamente a la actitud de las personas hacia el entorno natural. La visión orgánica del mundo en la Edad Media promovía un sistema de valores propicio a un comportamiento ecológico (F. Capra, 1985).⁴⁴ C. Merchant (1980, 3) dice que *"la imagen de organismo vivo y de madre que se le daba a la tierra fue utilizada como obstáculo cultural para limitar la acciones de los seres humanos. No es nada fácil matar a propia madre, hurgar en sus entrañas en busca de oro o mutilar su cuerpo... Mientras se pensó en la tierra como algo vivo y sensible, podía considerarse como falta de ética del comportamiento humano el llevar a cabo actos destructivos en contra de ella"*. El mecanicismo cartesiano proporcionó la "autorización científica" para la explotación de los recursos naturales. Hoy la explotación es ya un expolio. Así pues, la base filosófica de esta secularización de la naturaleza es la distinción y separación entre materia y pensamiento.

- La sustancia extensa, los cuerpos se reducen a masas discretas, puntuales, moviéndose en el espacio euclídeo (infinito, isotópico y tridimensional). Las acciones y reacciones se ejercían mediante choques, es decir, por contacto. Sólo se necesita describir matemáticamente las leyes que rigen estos movimientos. La causalidad se reduce a la causa eficiente.

La distinción radical cartesiana entre mente y cuerpo y en general, su mecanicismo reduccionista y fragmentario de la realidad ha calado muy hondo en la cultura occidental. No podemos extendernos en esto, pero valgan algunas consideraciones: p. ej., el hecho de conceder más valor al trabajo intelectual que al manual; la dificultad de la medicina para considerar la dimensión psicológica de las enfermedades y la del psicoanálisis para ocuparse del cuerpo de sus pacientes. El modelo médico actual considera al

⁴⁴CAPRA, F. (1985): *El punto crucial*. Barcelona, Integral

cuerpo humano como una máquina que puede analizarse desde el punto de vista de sus partes (posición reduccionista cartesiana). La enfermedad es la avería de la máquina, de los mecanismos estudiados por la biología. Sólo la nueva física, basada en las teorías de la relatividad y cuántica, ha roto con el paradigma mecanicista y reduccionista cartesiano. En psicología, el conductismo es el punto culminante del enfoque mecanicista con el que ganó respetabilidad científica. En el campo educativo no necesitamos más que cabezas pensantes. (Movimento di Cooperazione Educativa, 1979). Los sociólogos y economistas han hecho esfuerzos para ganar respetabilidad, adoptando el paradigma cartesiano. La economía actual se caracteriza por un enfoque reduccionista y fragmentario, típico de la mayoría de las ciencias sociales. Los economistas tienden a olvidar que su ciencia no es más que un aspecto de toda una estructura ecológica y social, todo un sistema viviente. *"El principal error de las ciencias sociales es la división de esta estructura en fragmentos que se consideran independientes y que se tratan en distintos departamentos académicos.... Este enfoque fragmentario también se refleja en los gobiernos, en la división entre política social y económica..."* (F. Capra, 1985, 213-214).⁴⁵

El mecanicismo cartesiano, su imagen de la naturaleza, como mentalidad científico filosófica, ha sido el paradigma dominante en la ciencia, hasta que la física del s. XX efectuó un cambio radical. Incluida la síntesis de Newton, que añadió al mecanicismo cartesiano, el atomismo (toda la materia está formada por objetos sólidos, pequeños e indestructibles), la ciencia posterior fue sólo una evolución de la idea cartesiana. Su método analítico de reducción de lo complejo a lo simple inició todo un programa para describir minuciosamente los mecanismos que constituyen los organismos. Biólogos, psicólogos, sociólogos lo han seguido durante trescientos años.

La mecánica cuántica y la teoría de la relatividad han rechazado los principales conceptos de la visión cartesiana y de la mecánica newtoniana: las nociones de espacio y tiempo absolutos, la realidad de las partículas sólidas elementales, separadas entre sí y con propiedades independientes de su entorno; la eliminación del sujeto, del observador, respecto de lo

⁴⁵ CAPRA, F. (1985): *El punto crucial*. Barcelona, Integral

observado y por tanto la descripción objetiva de la naturaleza; la naturaleza estrictamente causal de los fenómenos físicos; la existencia de objetos sólidos en el sentido de que la materia fundamental sea una cosa, una sustancia; el concepto cartesiano de una realidad que consiste en partes aisladas enlazadas por conexiones limitadas... (F. Capra, 1985) Los nuevos conceptos de "campo", de "estructura", de "sistema", han cambiado nuestra visión de la realidad. L. von Bertalanffy inició la formulación de la Teoría General de Sistema. Contra Descartes y Newton, defiende la validez de la afirmación aristotélica de que el todo es mayor que la suma de las partes, tratando de demostrar que el paradigma analítico, mecanicista y atomista no era válido, ya que los fenómenos complejos no son explicables por la suma de propiedades de procesos o elementos individuales. Un sistema no es una resultante de un sumatorio, sino una emergencia, algo novedoso que aparece porque se dan elementos diferenciados que interrelacionan entre sí, con una unidad global de funcionamiento. La tercera regla del Método cartesiano, que como dijimos, buscaba la reconstrucción lógica de lo complejo a partir de lo simple, no capta las emergencias, ya que él supone que de la suma de lo simple, resulta lo complejo. Cuando en realidad ni lo simple se capta desde lo simple, ya que la unidad global, la totalidad funcionante, redefine a los elementos por estar interrelacionados en la emergencia de la organización. La ciencia clásica aislaba los niveles de realidad en sus análisis de unidades individuales, olvidándose de la interacción entre dichas unidades.

Por tanto, la epistemología de esta nueva visión de la realidad, *"se basa en la comprensión de las relaciones y dependencias reciprocas y esenciales de todos los fenómenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Esta visión va más allá de los actuales límites disciplinarios y conceptuales y nuevas instituciones la perseguirán"*. (F. Capra, 1985, 307). Podemos, pues, distinguir esas dimensiones de la realidad, pero no separarlas. En esto estaría la violencia. Nuestra concepción de la realidad es ahora orgánica, ecológica, dinámica, holística.

Los conceptos claves de la violencia epistemológica son, pues, los de fragmentación y aislamiento de lo fragmentado como resultante del método

de análisis reductivo; estos conceptos nos va a facilitar una -metáfora, una guía, de cómo operan todos los tipos de violencia que expondremos hasta el final del artículo, es decir nos va a desvelar su estructura operativa común.

2.2.2.4. Violencia organizacional y arquitectónica

El sistema educativo como institución de masas se pone en marcha en el contexto del industrialismo moderno, en el que se está aplicando los sistemas de gestión y funcionamiento ideados por F. Taylor (1911)⁴⁶ y comentados por J. Varela y F. Alvarez-Uria, (1991). La organización científica del trabajo, estandarizando el proceso de producción para la fabricación de productos en serie, es el medio por el que se busca plasmar los valores de la eficiencia y la rentabilidad por encima de todo. Para conseguirlo hay que aplicar dos técnicas: la división de tareas y la especialización.

La sociedad del industrialismo emergente al necesitar construir un tipo de sujeto adecuado a sus nuevas demandas aplicó los valores y el modelo procesual taylorista a los enfoques teórico-prácticos del currículo. De esta forma, la educación institucionalizada como educación de masas, se convierte en un instrumento eficiente, en una tecnología para la formación de los hábitos adecuados a los nuevos valores y modelos que definen la moderna revolución industrial. La comparación entre el funcionamiento taylorista de la fábrica y la organización del sistema educativo pone de relieve profundas analogías estructurales y funcionales (Gimeno Sacristán, 1982)⁴⁷. El modelo de escuela como factoría, sigue en gran parte presente hoy (Fdez. Herrería y otros, 1994).

El llamado *celularismo* evidencia la fragmentación y el aislamiento común a toda esta tipología de la violencia: profesores aislados, con materias aisladas (parcelas del saber), en un sistema secuencial/lineal de trabajo (en analogía con la cadena de montaje) encargados de grupos de alumnos en espacios ordenados anti-dialógicamente, que promueve el aislamiento de los alumnos

⁴⁶TAYLOR, F. W. (1911, v. c. 1969): *Management científico*. Barcelona, Oikos-Tau

⁴⁷GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata

entre sí. Cada profesor con sus alumnos y su materia funciona como una célula independiente de las otras.

Niega la enseñanza en equipo, el sentimiento de trabajar en un proyecto educativo común, siempre que éste exista; niega la cooperación, el intercambio y todo lo que se apoye en ello, como por ej., los procesos de reflexión crítica sobre la propia práctica que fundamenta el desarrollo profesional y personal. En palabras de J. M. Escudero Muñoz (1990, 16-17⁴⁸): *"La estructura celularista de las escuelas es la expresión, y al mismo tiempo el caldo de cultivo, de una cultura escolar dominante, acaso oculta, pero muy real, en la que se prima la privacidad del profesor, su autonomía individualista, el aislamiento profesional y un sentido sagrado de pertenencia de cada una de las 'células (aulas) y sujetos (alumna) de los que cada uno de los... profesores, son responsables... contribuye a hacer de las escuelas estructuras organizativas con serios riesgos de burocratización interna y externa..."*

Estas estructuras, prácticas organizativas y cultura escolar, representan serias barreras para la renovación interna y mejora de la educación". Además, como esta cultura escolar niega la dialogicidad y previene la emergencia de la concientización, contribuye a mantener determinados valores sociales, culturales e ideológicos (Kemmis, 1988).⁴⁹

2.2.2.5. Violencia metodológica y de contenidos

Se evidencia como un proceso de reproducción de la cultura en letra impresa, una cultura intelectual, mediada por el profesor, que aparece como intermediario erudito y que llega a la inteligencia de los alumnos, vista sobre todo como depósito (*Educación bancaria*. Freire). En este contexto la enseñanza se reduce a una transmisión verbalista de conocimientos, pero éstos están ya producidos, acotados, sistematizados, homogeneizados para

⁴⁸ ESCUDERO, J.M. (1986): "El desarrollo del currículum y la educación para la paz", en *Revista de Pedagogía Social*, 5.

⁴⁹ KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata

todos; en definitiva se presentan ya "muertos", son sólo letra embazada en libros; están descontextualizados, aislados también de la acción.

Los contenidos tienen una fuente última de determinación: el estado, que al realizar la política educativa, dicta los fines de la educación y señala los valores, con lo que define en un doble sentido a los contenidos. A su vez, los fines y los valores definen la ideología de la enseñanza (Gonzalo Anaya, 1979).

Ante éste proceso desnaturalizador, como diría Bruner, el aprendizaje pierde toda motivación intrínseca, su vitalidad, su capacidad de entusiasmar, su veracidad y se convierte en una reproducción básicamente memorística de contenidos intelectuales. Sin embargo, *"aprender no es solamente algo semejante a la salud, sino que es la salud misma"* (M. Ferguson, 1985)⁵⁰. Como no sólo se aprende lo que se enseña, sino también cómo se realiza esto, en que ambiente de clase, en que situaciones (individuales, grupales, con o sin utilización de recursos). Es decir, como todos esos aspectos se reintegran en y con el aprendizaje de contenidos intelectuales, los alumnos siempre aprenden procedimientos (al igual que actitudes, aunque podamos no ser conscientes de ello): no sólo no aprenden los procedimientos ligados a los procesos de la metodología activa, de la participación, de búsqueda, de investigación, de producción e indagación, de aprender haciendo, de un aprender ligado a los contextos físicos, sociales, ambientales, históricos, de su propio entorno sino que aprenden los procedimientos de la reproducción, de la memorización, de la pasividad ligada a esa metodología, de la cultura del silencio frente a la participación...

Si atendemos a las actitudes, como están interrelacionadas a los otros procesos (el aprendizaje de conceptos y de procedimientos) el cuadro resultante no es mejor: no sólo no se aprende la curiosidad, el riesgo creativo, la búsqueda en grupo, la aventura de la autonomía, el acercamiento a los contextos reales y a la acción crítica en el entorno, la cooperación, actitudes democráticas... sino que se aprende positivamente (lo cual no es positivo) la aceptación acrítica, el no compromiso con la realidad cercana, la dependencia de la "alimentación" del profesor, el dogmatismo, la

⁵⁰FERGUSON, M. (1985): *La conspiración de acuario*. Barcelona, Kairós.

pasividad, el individualismo... todo un cuadro clínico que evidencia el impacto de la violencia estructural en las personas: la enfermedad paidogénica, es decir, "enfermedades", incapacidades causadas por una cierta cultura pedagógica en analogía con las enfermedades iatrogénicas, que son las causadas por la propia medicina. Aquí se fragmenta y se aísla los aprendizajes de sus contextos y de las acciones; se separan a los alumnos entre sí y de una cultura viva.

2.2.2.6. *Violencia disciplinaria y desnaturalizadora*

Se corresponde con la violencia metodológica en su concepción de la enseñanza como transmisión de conceptos y el aprendizaje como su recepción. En consecuencia, la evaluación no puede ser otra cosa que el típico examen que busca averiguar la cantidad de contenidos conceptuales retenidos en la inteligencia depósito, la cantidad de saber que es capaz de reproducir el alumno. Este tipo de evaluación tiene una dimensión de control, sanción y etiquetamiento. Foucault no duda en calificar al examen de nueva tecnología disciplinaria. Políticamente hablando, es interesada y por consiguiente, no es neutral. Es un vehículo de imposición, definición y legitimación del saber auténtico, ya que define lo que cuenta como saber digno y aceptable, como también quién tiene la última palabra. "Es una nueva modalidad de ejercicio del poder disfrazada de cientificidad a través de la cuantificación.

Son muy interesantes los análisis del saber y de su relación con el poder realizados por M. Foucault.

El retrato-robot del alumnado sometido a estos procesos es el siguiente:

- Aprende una doble moral: lo que importa es el papel certificado, el título, el diploma que dice el nivel de consumo de saber oficial, formándose distintos grados o jerarquías. Hacia el vértice superior de la pirámide se encuentran los grandes consumidores, los capitalistas del saber oficial

(modo de existencia del tener). Importa más este tener que el aprendizaje real (modo de existencia del ser) (Fromm, 1978).⁵¹

- El alumnado aprende que este saber sancionado, que este tener, posee un carácter instrumental, pues se utiliza en un proceso de intercambio, de transacción, al modo comercial, con el diploma que el profesor le da. Las tareas académicas se vuelven así, artificiales, formales, y por lo mismo, costosas y en sí mismas vacías de significación. Se utilizan para el intercambio en la transacción escolar: actuaciones del alumno por calificaciones y títulos. Este proceso mercantil ha sido desvelado por los análisis etnográficos del aula, concretamente, el modelo ecológico de W. Doyle (1977). Manifiesta claramente hasta dónde pueden llegar los fenómenos de desnaturalización del aprendizaje en el citado contexto mercantil del aula.
- Aprende a ser individualista, competitivo y consumista: se fomenta por las estrategias competitivas pues debe consumir el saber oficialmente sancionado por la institución, que es su depositaria. Esto lleva a la titulocracia, a la meritocracia y a la inflación del currículo, ya que saber-sancionado es igual a poder socialmente reconocido, lo que supuestamente significa mayor altura en la pirámide social que puede traducirse en mayor poder económico.
- Aprende a adaptarse, a acomodarse, según las circunstancias de la vida del aula, a mostrar las conductas apropiadas según exigencias concretas, lo que es una muestra más de una doble vida: la superficial, exigida por la institución, que resulta útil, y la otra, la personal.
- Aprende la obediencia, la sumisión, y el formalismo como rito de paso para obtener lo que le es útil.
- Aquí la fragmentación y el aislamiento operan en la clasificación y el etiquetamiento de los alumnos en función de la cuantificación o nota sacada en un tipo de evaluación que se centra en el producto final. No es formativa, basada en los procesos y en el desarrollo curricular.

⁵¹ FROMM, E. (1978): *Tener o ser?*. México. F. C. E.

2.2.2.7. *Violencia en las relaciones sociales*

Se da en el triángulo formado por la institución, los profesores y el alumnado. Está construida según valores de autoridad y disciplina fundamentalmente formal. El orden y la autoridad llega a ser una obsesión. Pero la autoridad no sólo se muestra personalmente, por parte de un profesor o de un cargo directivo en el ámbito del centro, ni siquiera sólo en la gestión poco democrática del centro, o en la participación rutinaria y formalista impulsada por las estructuras de poder, sino de formas más sutiles, como por ej., a través de la organización escolar como "supervisor invisible", en las tradiciones rígidas y muertas que mantienen su inercia, en actitudes corporativistas, en el etiquetamiento según roles. Así, en palabras de Fdez. Enguita (1990c, 101-102): *"En la escuela los alumnos aprenden a ser tratados como miembros de categorías y gestionados como parte de colectivos, aprenden a formar parte de un mundo impersonal y burocrático aprenden a verse a sí mismos como miembros de la categoría 'alumno' "*.

Todo esto produce actitudes de obediencia y sumisión con las consiguientes consecuencias socio-políticas. Además la autoridad se manifiesta en la casi nula participación de los estudiantes en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que le afectan. Este hacer con él pero sin contar con él lleva a la manipulación, a la alienación respecto del proceso de trabajo (en analogía con el trabajador en el modo de producción capitalista industrial). En estos procesos aprenden a poner su capacidad de trabajo en manos de una voluntad que no es la suya, a actuar por recompensas externas, como las notas (después será el salario), se acostumbran a ser evaluados, productivos incluso en tareas que no les agradan, a ser regulados por el tiempo a través de horarios, a la distribución de recompensas y a los castigos... (Fdez. Enguita, 1990b). Esto muestra la estratificación, la jerarquía en las relaciones sociales, la clasificación según roles, en definitiva la fragmentación y la separación, es decir, la distancia social entre los estratos del sistema... la ruptura de la igualdad por las relaciones asimétricas.

2.2.2.8. *Violencia institucional-administrativa*

Está difuminada reticularmente y aparece en un exceso de normas y regulaciones que chocan con los aspectos educativos. Tyler habla de una estructura bidimensional en la escuela: como escala jerárquica de autoridad y como sistema de división de trabajo profesional. Entre estas dos dimensiones existe un desajuste estructural, se da una ambigüedad. Responder a este desajuste ha llevado a la investigación de las Llamadas "escuelas eficaces" y sus características.

Las organizaciones escolares, pues, están formadas por un doble entorno, el institucional que es previsible, normativizado y rígido y el entorno técnico, que es incierto, ambiguo y falto de coordinación. El desacoplamiento estructural es generador de conflictos creando problemas profesionales dentro de las burocracias relacionados con tres aspectos:

- con la estructura participativa,
- el sistema de incentivos al profesorado,
- la introducción de innovaciones.

Este desajuste estructural explica que instancias burocráticas externas tengan dificultades para supervisar y controlar los procesos instructivos y sus efectos sobre el currículo, lo que produce una reacción de aumento del control en las burocracias. El profesor "responde" con el aislamiento, con el trabajo "oculto" lo que produce una burocratización del control. En esta dinámica de acciones y reacciones, el profesor se siente amenazado respondiendo con un mayor aislamiento, adoptando enfoques más mecánicos y rutinarios y devaluando las interacciones profesionales. Esta "enseñanza defensiva" produce una descualificación del trabajo docente. La supervisión como control burocrático genera una caída en la calidad docente al tratar de acomodarse el profesor a una organización que genera una serie de conflictos que él no puede resolver.

Las escuelas eficaces parecen haber encontrado un equilibrio entre las áreas controladas: dirección, relaciones burocráticas... y las áreas autónomas: actividad docente, libertad... (J. L. San Fabián, 1990). ⁵²

Cuando el control de la dimensión institucional, de autoridad, con su entorno normativo y rígido, aumenta su burocratización, produce en el entorno técnico una pérdida de calidad educativa al aislarse el profesor y ocultarse en una enseñanza defensiva y acomodaticia.

2.2.2.9. *Violencia con respecto al entorno*

Los centros escolares suelen vivir de espaldas al entorno cercano en el que se encuentran; sus currículos no reflejan la preocupación por el conocimiento de las situaciones de la comunidad en la que viven. Más difícil es aún que a ese conocimiento le puedan seguir acciones de mejora en esa comunidad. No se consideran centros de la comunidad para la comunidad, abiertos a ella y a intercambios enriquecedores para todos.

Apenas se utilizan los recursos del centro, empezando por el edificio y sus instalaciones, para otras actividades que no sean las normales de la docencia.

Sin embargo, los llamados centros educativos versátiles tienden a la poliorganización al intensificarse la tendencia hacia un establecimiento educativo comunitario (polivalencia, adaptabilidad). De nuevo la fragmentación y el aislamiento, en este caso del centro respecto de su comunidad o entorno en el que se encuentra. El alumnado aprende en todo este proceso la desmovilización y el olvido del entorno social y natural.

No se siente ligado, ni por tanto, responsable de la comunidad en la que vive. Su tiempo y su trabajo no tiene como objetivo último mejorar las condiciones de vida y la calidad del entorno. Esto pertenece a la acción política y social, acción que no es exigida por su aprendizaje. Sin embargo, cuando se organiza el currículo de algunas materias para el conocimiento y

⁵²SANCHEZ, S. (1994): "El currículo escolar ante una sociedad multicultural. Análisis de conflictos y propuesta de soluciones", en FERNANDEZ, A. (Ed.): *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. O. C.

la intervención en el entorno comunitario, los alumnos responden con entusiasmo y dedicación (Fdez. Herrería y otros, 1994, en prensa).⁵³

2.2.2.10. Violencia por razón de género

Hoy día se distingue entre sexo, diferenciación biológica que define la identidad de una persona como masculina o femenina; y género, diferenciación social, con base psicológica y cultural, entre características aprendidas que constituyen los esquemas de conducta supuestamente masculinos o femeninos, es decir los roles, que varían de una cultura a otra. Lo común es utilizar el criterio del sexo para la atribución de roles de género. La socialización en la conducta de género tiene lugar dentro del sistema llamado patriarcado, que consagra el dominio y la supremacía de los valores andróginos que se transmiten como violencia cultural, simbólica, coloreando nuestra visión del mundo y transmitiéndose a través de las instituciones, organizando nuestras relaciones y vínculos con los demás como hombres y mujeres, condicionando la construcción de nuestra identidad personal.

Los valores andróginos del patriarcado son: organización jerárquica; poder como dominio; autoridad apoyada en la amenaza más o menos explícita de la violencia y del castigo; agresividad; competitividad; valentía; represión de los sentimientos, se debe tener cabeza y no corazón...etc. El militarismo es la esencia de los valores andróginos. El patriarcado es un sistema de dualismos en el que las mujeres están identificadas con el lado negativo. Está respaldado por la tradición judeocristiana y por el desarrollo del pensamiento científico (S. Duczek, 1993).⁵⁴

La psicología de Jung ha señalado que todas las personas tienen en su psique aspectos masculinos y femeninos y que el desarrollo y la integración de ambos es fundamental para la madurez. Debemos romper con un sistema, el patriarcado, que insiste en estructuras mentales dualistas y

⁵³FERNANDEZ, A. (1994): "El desvelamiento de la violencia en la escuela. El movimiento antiinstitucional", en FERNANDEZ, A. (Ed.): *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. O.C

⁵⁴DUCZEK, S. (1993): "Género", en HICKS, D. (Comp.) *Educación para la paz*. Madrid, Morata.

valorar los aspectos tanto masculinos como femeninos dentro de nosotros mismos.

Como el currículo reproduce las estructuras sociales, económicas y culturales de la sociedad, al estar ésta impregnada de los valores patriarcales, éstos se transmiten al currículo por lo que la cuestión del género implica a todo el centro escolar, al currículo implícito y al manifiesto. Los valores andróginos antes indicados los podemos ver en la organización jerárquica y autoritaria de los centros escolares, en la dominación que ejerce la cultura escolar, en la amenaza de castigos si se trasgreden ciertos límites, en la competitividad agresiva... La violencia que aquí se genera es la de la socialización en supuestos roles masculinos no sólo a los varones, sino también a las mujeres, que deben manifestar estas cualidades si quieren subir en la estructura jerárquica de la sociedad. Esta socialización supone, una vez más, una fragmentación de la igualdad por asimetrías: se promueven actitudes de desigualdad y de jerarquización.

P. Ballarín (1994) señala aspectos importantes en los que se concreta esta violencia: Sexismo en el lenguaje; androcentrismo en la ciencia; discriminación sexista en los libros de texto; discriminación en el trato; debilitamiento de las aspiraciones personales y profesionales en las niñas/mujeres.

2.2.2.11. *Violencia etnocéntrica*

Factores políticos, económicos y demográficos, entre otros, están produciendo un trasiego poblacional entre los distintos países. La nueva Europa, por ej., es cada vez más multicultural y multilingüe. Es la tendencia actual de las sociedades modernas: la complejidad racial y cultural de comunidades de orígenes diversos viviendo dentro de la misma estructura política y socioeconómica. Esta mundialización ha invalidado el antiguo objetivo de socialización de los sistemas educativos modernos, que según M. Debeauvais (1992), era desarrollar la conciencia nacional, transmitiendo valores "nacionales". Esto hoy sería anacrónico y sobre todo violento: el etnocentrismo está siendo confrontado por la fuerza de los hechos. J.

Henfrey (1993, 222) afirma acertadamente que *"en el nivel del currículum, lo que se precisa es evitar unos contenidos y unos enfoques que sean unidimensionales y etnocéntricos. Las perspectivas y las experiencias que el currículum incluye son aquellas con las que confirma y valora un conocimiento. Las que excluye resultan correspondientemente no valoradas, aunque sólo sea por omisión. Sin embargo son importantes el modo y el estilo de la inclusión,..."*. El tema es si la diferencia cultural se convertirá en un factor de enriquecimiento en un proyecto intercultural (que no es sólo pedagógico, sino sociopolítico, de síntesis para la emergencia de una nueva cultura), en la perspectiva de un mundo cada vez más interdependiente, o será una vez más, un factor de exclusión, de marginación y xenofobia, de desigualdad. Pero el desafío consiste, justamente, como afirma Dolores Juliano (1991, 9), *"en ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr"*. Sin embargo, sigue diciendo, la tradición colonial europea, con siglos de experiencia en relaciones asimétricas y de desvalorización de lo diferente, ha socializado nuestra percepción de lo "otro" como inferior, ante lo que cabe sólo dos posturas, la asimilación o el rechazo. Esta posición se reproduce en la escuela, en la que con frecuencia ser o sentirse diferente es más bien un estigma.

No hay que pensar que la diferencia viene de "afuera", marcada con los signos de un color de piel o/y un lenguaje diferente, Ettore Gelpi (1992, 26)⁵⁵ nos recuerda que *"la interculturalidad en la vida cotidiana, en el mismo barrio y en el mismo pueblo no es posible con personas que vienen de muy lejos, cuando no existe una práctica cotidiana de interculturalidad. Vivimos culturas diferentes, no solamente en el mismo barrio sino en misma casa. La interculturalidad es una lucha dura contra las exclusiones en relación no sólo a los orígenes étnicos sino también sociales, culturales y educativos"*. Esto es de gran importancia porque implica un cambio de enfoque en el ámbito del currículo.

En efecto, como bien dice G. Puig i Moreno (1991, 16)⁵⁶: *"La opción intercultural no corresponde únicamente a unos programas específicos para*

⁵⁵ ETXEBERRIA, F. (1992): Educación intercultural, racismo y europeísmo, en AAVV.: *Educación multicultural e intercultural*. Granada, Impredisur

⁵⁶ MORENO, J. M. (1990): *El diseño curricular del centro educativo*. Madrid, Alhambra

ciertos alumnos aislados sino a tuza educación para todos y en particular para los niños nominoritarios (los autóctonos) en tina reciprocidad de perspectivas. Se trata de una educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes", lo cual es bien distinto. Unas aportaciones valiosas de cómo empezar a hacer esto se encuentra en S. Sánchez Fdez. (1994).⁵⁷

En ocasiones se hace difícil concretar en qué consiste una delimitación cultural, llegando al punto en el que se afirma que todo individuo tiene su peculiaridad cultural.

Lo que hace que se empiece a hablar de "educación para la comprensión del 'otro' ", con independencia del tipo cultural o subcultural que sea (urbano-rural, hombres-mujeres, mayores-jóvenes, culturas marginales...). Lo que importa, entonces, no es captar y respetar tal o cual cultura, sino la complejidad cultural en su conjunto (culturas con base lingüística, geográfica, religiosa, edad, sexo, integración-marginación,...) (Félix Etxeberria, 1992).

Así pues, la violencia opera aquí dividiendo y marginando; fragmentando y excluyendo; rompiendo asimétricamente la justa igualdad de derechos de los seres humanos.

2.2.2.12. Violencia antropológica

Esta no es ningún tipo nuevo de violencia. Los apartados anteriores definen toda una tipología de la violencia estructural en el currículo precisamente porque su efecto en los integrantes de la comunidad educativa, principalmente en el alumnado, es negativo en el sentido de no desarrollar sus capacidades humanas como debiera, cuando ello era evitable.

A lo largo de esta exposición hemos ido dibujando un retrato-robot que manifiesta el tipo de sujeto construido por la violencia del sistema educativo: acrítico, pasivo, individualista, acomodaticio, alienado, tratado según roles, obediente, competitivo, sin motivación intrínseca, consumista de un saber

⁵⁷ SANCHEZ, S. (1994): "El currículo escolar ante una sociedad multicultural. Análisis de conflictos y propuesta de soluciones", en FERNANDEZ, A. (Ed.): *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. O. C.

oficial,...etc. No vamos a repetir aquí tan penosas características que definen la construcción social, institucional, de éste sujeto. Afortunadamente no todos los centros educativos están "situados" en el extremo negativo del espectro, que se ha descrito en éste trabajo.

Para finalizar, un último tema. Si éste tipo de sistema educativo produce sujetos con capacidades artificialmente constreñidas por la institución y ampliamente infrautilizadas, las consecuencias en lo que el Club de Roma llama "problemática mundial", son graves, ya que *"el factor humano es más central y predominante que los mismos problemas a resolver. Lo que en última instancia determina el éxito o el fracaso del desarrollo económico, social o de cualquier tipo es el despliegue y la expansión del potencial humano"* (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1979, 165)⁵⁸. Así pues, los centros escolares no están preparando a las personas para responder a los grandes desafíos del presente. Esto nos lleva a hablar de los "puntos ciegos" del sistema educativo: el tema al que nos hemos referido, el de los problemas globales es uno de ellos, pero existen otros, como el de los futuros de la humanidad, la construcción de una cultura interior para los individuos y los grupos basadas en una red de valores que hagan a los individuos y a los grupos resistentes a la socialización de contravalores de nuestra cultura (el consumismo, la mercantilización de todo, el materialismo, la cultura del placer y del dinero, la superficialidad, la privacidad alimentada por la cultura del entretenimiento...) tendríamos, pues, que añadir una violencia más a las ya expuestas: la violencia de los "puntos ciegos" o v de lo ausente?

Todo esto nos lleva a la conclusión, como afirma D. Hicks (1993), de que, en numerosos y fundamentales aspectos, las estructuras de la educación son hostiles a muchos de los supuestos básicos de la EP.

⁵⁸BOTKIN, J., ELMANDJRA, M. Y MALITZA, M. (1979): *Aprender, horizonte sin limites*. Madrid, Santillana

2.2.3. La teoría de Bourdieu y Passeron

2.2.3.1. *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*

Respecto a la “doble arbitrariedad de la violencia simbólica”, argumentan que todo poder de violencia simbólica (que impone significaciones como legítimas) añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza en que se funda su fuerza.

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que es una imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. Esta acción pedagógica es ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo, por los miembros de un grupo familiar a los que la cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar) o por el sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución de función directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente educativa (educación institucionalizada); esta A. Pedagogía está destinada a “reproducir la arbitrariedad cultural” (como formación social entendida como sistema de fuerzas).

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, ya que las relaciones de fuerza, fundamento de la formación social, son el fundamento del poder arbitrario (en la comunicación pedagógica). Hay “imposición” e “inculcación” de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición e inculcación que son la educación.

El efecto de la acción pedagógica es simbólico (si se da en las condiciones de imposición e inculcación), y que responde a los intereses objetivos (materiales, simbólicos, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes.

Otro fundamento de la violencia simbólica de la acción pedagógica, es que impone e inculca ciertos significados que fueron seleccionados y excluidos de otros, dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, es decir, se reproduce la selección arbitraria que el grupo o clase dominante opera

objetivamente en y por su actividad cultural. Además, la elección de significados, así como la estructura y las funciones de esa cultura son también arbitrarias, ya que “no pueden deducirse de ningún principio universal”.

Igualmente, no hay acción pedagógica que no inculque significados no deducibles de un principio universal. En definitiva, al definir tradicionalmente “el sistema de educación” como el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios, por los que se haya asegurado la transición entre las generaciones de la cultura heredada del pasado, las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, ignorando el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza. Estas teorías se limitan a extra-poner la “representación de la cultura”; se fundan en que las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social, colaboran armoniosamente a la reproducción de una capital cultural concebida como una propiedad indivisa “de toda la sociedad”.

Las acciones pedagógicas tienden siempre a “reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases”, contribuyendo a ello a la reproducción de la estructura social.

2.2.3.2. *Respecto a la autoridad pedagógica*

Nos dicen que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad. Se lleva a cabo a través de una “comunicación pedagógica”, y produce su efecto en la medida que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparezca nunca en su completa verdad, necesitando como condición social para su ejercicio de la autoridad pedagógica la autonomía relativa de la “instancia” encargada de ejercerla. Existe, en definitiva, una contradicción entre esa verdad objetiva de la acción pedagógica y la representación necesaria (e inevitable) de esa acción arbitraria como necesaria.

La autoridad pedagógica se haya reconocida como una autoridad legítima; es un poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo un derecho de

imposición legítima, disimulando el poder arbitrario. La legitimidad de la autoridad pedagógica, implica, que esta tenga curso legal, así como un sistema simbólico (lengua, estilo artístico, moda).

Su legitimidad excede un “acto psicológico” y un “acto consciente”. Lo que ocurre es que unos agentes reconocen la legitimidad de una instancia pedagógica pero, se impide que esos agentes comprendan el funcionamiento de la relación de fuerzas en que están situados, haciendo que deje de ser legítimo.

La autoridad pedagógica constituye, en definitiva, un objeto de análisis del fundamento social de “las paradojas de la dominación y legitimidad”. Las relaciones de fuerza determinarán el modo de imposición de la acción pedagógica necesarias para la imposición de una arbitrariedad cultural, encubriendo la arbitrariedad en todo sentido, supone desconocer la verdad objetiva de la autoridad pedagógica. Sería inútil oponer a la definición de acción pedagógica la experiencia de que los educadores y educados pueden tener de ellas, y en particular de los mejores modos de imposición para ocultar la arbitrariedad de la acción pedagógica.

Existe una revelación de competencia en una formación social determinada, entre las que aspiran al ejercicio legítimo. Estas relaciones obedecen a la lógica del campo de legitimidad considerado (ejemplo: político, religioso), sin que la autonomía del campo excluya la dependencia respecto a las relaciones de fuerza. Los aspectos de las relaciones pedagógicas tienen “un sello tan intenso”, que está tan frecuentemente vividos como el modelo de la relación primordial de la comunicación pedagógica.

Además, toda acción pedagógica dispone automáticamente de una dualidad pedagógica; la relación de comunicación pedagógica debe sus características propias al hecho de que se encuentra totalmente eximida de producir las condiciones de su interacción y de su perpetuación. Esta relación de comunicación pedagógica se distingue de las demás formas de relación de comunicación, que instauran los agentes y las instancias, que pretenden hacer ejercer un poder de violencia simbólica por la ausencia de toda autoridad previa y permanente, y por la necesidad de conseguir y reconquistar el reconocimiento social que la autoridad pedagógica confiere

automáticamente, y una vez para siempre. Por eso se explica que las instancias (agentes o instituciones) que pretenden, sin disponer de una autoridad pedagógica, ejercer el poder de violencia simbólica, (propagandistas, publicitarios, etc.) quedando autorizados para imponer su recepción y controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas. “El monopolio de la legitimidad cultural dominante es siempre lo que está en juego en la competencia entre instancias o agentes”; la relación de comunicación tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de serlo por el hecho de ser transmitido. Eutidemo resume esto en : “lo que ya sabés, no tenés necesidad de aprenderlo; lo que no sabés, no podés aprenderlo porque no sabés qué es lo que hay que aprender”, lo que obliga a suponer en los receptores la existencia de una “necesidad de información” que preexistía a sus condiciones sociales y pedagógicas de producción.

En definitiva, una instancia pedagógica solo dispone de la autoridad pedagógica que le confiere su poder de legitimar la autoridad cultural que inculca, en los límites trazados por la arbitrariedad cultural, o sea, en la medida que, tanto en su modo de imposición (modo de imposición legítimo) como en la delimitación que impone, de quienes están en condiciones de imponerlo (educadores legítimos) y de aquellos a quienes se impone (destinatarios legítimos), reproduce los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase produce como digno de ser reproducido, tanto por su existencia misma como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (es una delegación limitada).

2.2.3.3. *Respecto al “trabajo pedagógico”*

La actividad pedagógica implica un trabajo pedagógico como trabajo de inculcación, con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un hábito como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez

terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuarse en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

En un trabajo pedagógico, “también el educador debe ser educado” (Marx); toda instancia pedagógica se caracteriza por una duración estructural más larga que otras instancias que ejercen su poder de violencia simbólica porque tienden a reproducir las condiciones en que se han producido los reproductores, o sea, las condiciones de su reproducción.

El instrumento para la continuidad histórica es “la educación”, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural, mediante la producción del hábito, y es equivalente, en el hábito de la cultura, “a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología”.

El trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, las estructuras objetivas de las que es producto.

Es por ello que la productividad específica del trabajo pedagógico se mide, objetivamente, “por el grado en que produce su efecto propio de inculcación, su efecto de reproducción”. Ésta productividad se mide: por el grado en que el hábito que produce sea duradero o “transferible”; por su capacidad de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número de campos distintivos; por último, la productividad se mide también por el grado en que el hábito que produce es “exhaustivo”, es decir, reproduce más completamente los principios de la arbitrariedad de un grupo o de una clase.⁵⁹

El trabajo pedagógico permite al grupo o a la clase que delega a la acción pedagógica su autoridad, producir y reproducir su integración intelectual y moral sin recurrir a la represión externa y a la coerción física, y ofrecer una respuesta adecuada a los estímulos simbólicos, que emanan de las instancias invertidas de la autoridad pedagógica que ha hecho posible el trabajo pedagógico, productor del hábito. El trabajo pedagógico, en tanto,

⁵⁹ALTHUSSER, L., *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, Ediciones Nueva Visión, Bs. As.

confirma y consagra la legitimidad de la acción pedagógica, y de la arbitrariedad cultural que inculca.

La ocultación de la verdad objetiva del hábito, como interiorización de los que los principios de una arbitrariedad cultural, es más completa a través del trabajo pedagógico, ya que éste produce el desconocimiento de las limitaciones que implica este sistema. Se logrará, por lo tanto, mejor imponer la legitimidad de la cultura dominante, “cuanto más este trabajo pedagógico logre imponer el desconocimiento de la arbitrariedad”, no solamente a los destinatarios legítimos de la acción pedagógica, sino a los miembros de los grupos o las clases dominadas (como ideología dominante, cultura auténtica o universal).

La función esencial del trabajo pedagógico es mantener el orden, <reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o clases, y tiende, por la inculcación o exclusión, a imponer, a los miembros de dichos grupos dominados, el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante, y a hacerles interiorizar disciplinas y censuras que sirven a los intereses de los dominantes. La duración del trabajo pedagógico que se concede a las clases dominadas, estaría dado pues, como el tiempo necesario para que “aparezca a los que la sufren como la prueba de su indignidad cultural”; esto hace que el trabajo pedagógico sea un proceso irreversible, con disposición irreversible y la adquisición de conocimiento sobre otra cultura, no podría ser una “apropiación completa”.⁶⁰

El sistema de medios por los que se produce la interiorización de una arbitrariedad cultural se caracteriza por la posición que ocupa entre:

- a) el modo de inculcación que produce un hábito mediante la inculcación inconsciente de principios que solo se manifiestan en estado práctico (pedagogía implícita).
- b) El modo de inculcación, que produce el hábito mediante la inculcación metódicamente organizada como tal, de principios formulados o incluso formalizados (pedagogía implícita).
- c) Un trabajo pedagógico es tanto más tradicional cuanto:

⁶⁰ BOURDIEU, P. – PASSERON, J. C., *La Reproducción*, Editorial Laia, 1985

- menos claramente está delimitado como práctica específica y autónoma.
- Cuanto más plenamente se reducen al trabajo pedagógico a un proceso de familiarización, en el que, el maestro transmite, inconscientemente, por su “conducta ejemplar”, unos principios que nunca domina conscientemente a un receptor que los interioriza inconscientemente.

2.2.3.4. *Respecto a los “sistemas de enseñanza”*

Los sistemas de enseñanza institucionalizados necesitan para hacer ejercicio de su función propia de inculcación, como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural, de la que no es productor (reproducción cultural), y cuya reproducción a la reproducción de las relaciones entre los grupos de clases (reproducción social).

La constitución del trabajo pedagógico como relación, es correlativa a la constitución del sistema de enseñanza; un sistema de enseñanza solo puede realizar su función propia de inculcación, a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un trabajo pedagógico capaz de reproducir, en los límites de los medios de la institución, continuamente “al menor costo y en serie”, un hábito tan homogéneo y duradero como sea posible en el mayor número de destinatarios posibles.

El sistema de enseñanza tiende a garantizar al cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación, condiciones institucionales capaces, a la vez, de evitarles e impedirles el ejercicio del trabajo escolar heterogéneos y heterodoxos, o sea, “las mejores condiciones para excluir, sin prohibición explícita, toda práctica incompatible con su función de reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos”. Todo sistema de enseñanza detenta, necesariamente, el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirlos, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que “les permite ejercer un trabajo educativo que tienda a reproducir esta misma formación en nuevos reproductores”, y por ello encierra una

tendencia a la auto-reproducción perfecta (inercia) que “se ejerce en los límites de su autonomía relativa”.

2.2.3.5. “El mantenimiento del orden”

En relación al “mantenimiento del orden”, queremos destacar:

Respecto al “capital cultural y comunicación pedagógica”; nos muestran que, el análisis de las variaciones de la eficacia de la acción de inculcación que se ha realizado principalmente y por la relación de comunicación conduce, pues, al “primer principio de las desigualdades del éxito escolar de los niños precedentes de las distintas clases sociales”; el grado de productividad específico de todo trabajo pedagógico está en función de la distancia que separa el hábito que “tiende a inculcar el *habitus* que ha sido inculcado por todas las formas anteriores del trabajo pedagógico”.

En la comunicación, la lengua juega más que un papel de simple instrumento, sino que, proporciona además de vocabulario más o menos rico “un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia. “Esto permite explicar sistemáticamente todas las variaciones de la competencia lingüística en función de la clase social de origen”, y, en particular, la anulación o la inversión de la relación directa entre la posesión de un capital cultural y el “grado de éxito”.

Respecto a la “tradición ilustrada y conservación social” se distingue en dicho aparato de la autoridad pedagógica y la autoridad del lenguaje. Nos dice que las condiciones que hacen posible y tolerable el mantenimiento lingüístico, están inscritos en la misma institución; el “lenguaje magistral” halla su significación completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, “todo el sistema de coacciones que constituye la acción pedagógica” (como imposición de una cultura “legítima”). El sólo hecho de transmitir un mensaje en una relación de comunicación pedagógica, implica e impone una definición social “de lo que merece ser

transmitido, del código en el que el mensaje debe ser transmitido, de aquellos que tienen el derecho de transmitirlo, o de imponer su recepción, de los que son dignos de recibirlos y, por lo tanto, coaccionados a recibirlo”.

Por otra parte, profesores y estudiantes sólo obedecen a las “leyes de universo escolar como sistema de sanciones”: no pueden adoptar un nuevo lenguaje ni una nueva relación con el lenguaje sin disociar los contenidos comunicados y la manera de comunicarlos, que no puede concebir por estar indisolublemente vinculados a la manera que los ha recibido y asimilado. El estudiante se deja llevar por el uso del lenguaje al que se predispone toda su formación (aunque una lengua materna o universitaria está muy alejada de la lengua afectivamente hablada por las distintas clases sociales).

“Dado que el rendimiento informativo de la comunicación pedagógica está siempre en función de la competencia lingüística de los receptores”, la desigual distribución entre las diferentes clases sociales del capital lingüístico “escolarmente rentable”, constituye una de las mediaciones más ocultas por las cuales se instaura la “relación entre origen social y el éxito escolar”, incluso, si este factor no tiene el mismo peso según la constelación de factores en la que se inserta y, por consiguiente, según los distintos tipos de enseñanza y etapa del curso.⁶¹

En definitiva, su conclusión final nos dicen que suele llamarse educación a aquella institución social que tiene como finalidades: el “crecimiento nacional”, “democratizar el acceso a la enseñanza”, “democratizar el acceso a la cultura”, revistiendo aquello que en realidad es: el “revestimiento de la forma de una denuncia del desperdicio de talentos”.

2.2.3.6. *Hacia una educación más humana Paulo Freire*

Paulo Freire corresponde admirablemente con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas elites dominantes por medio de la pedagogía.

⁶¹Carr, Wilfred, “Una teoría para la educación”, Editorial.

Para este autor la educación consiste en un acto de amor y coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraterno.

Los métodos tradicionales, de alfabetización son instrumentos “domesticadores”, casi siempre alineados y además, alienantes, pero estos responden a toda la política educacional de nuestros medios educacionales, educando es el objeto de manipulación de los educadores que corresponden, a las estructuras de dominación de la sociedad actual.

La alfabetización será auténticamente humanista en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, y en la medida que le pierda el miedo a la libertad. En el proceso de alfabetización, el educador “deposita” en los analfabetos palabras, sílabas, letras.

Freire cree que la conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida, por lo tanto, alfabetizar es sinónimo de concientizar. Esta concientización se logra por medio de “reflexión y acción”, que sería transformar la realidad.

A través de tal liberación Paulo Freire postula: un educador-educando, con un educando-educador, esto quiere decir que nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa solo, que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

Esta teoría es, por excelencia, una “pedagogía del oprimido”, postula módulos de ruptura, de cambio, de transformación total, no perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía.

Estamos hablando de una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática y de su inserción en esta problemática que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una rebeldía, que lo identifique con métodos y procesos científicos.

La captación de la realidad será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica, y será tanto más mágica en la medida en que se haga mínima la aprehensión de esa causalidad; siempre sometida a su análisis, lo que es auténtico hoy, puede no serlo mañana para la conciencia ingenua, lo que le parece causalidad auténtica, que en realidad no lo es, tiene este carácter de autenticidad absoluta.

Y como una crítica directa al reproductivismo, vemos que esta nueva teoría pedagógica es propia de una conciencia crítica de integración, y que toda comprensión corresponde tarde o temprano a una acción. La naturaleza de una acción corresponde a la naturaleza de la comprensión, si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será, si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.⁶²

Para todo esto es necesario que la educación pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica. Y la respuesta se encuentra en “un método activo, diagonal, crítico y de espíritu crítico; una modificación del programa educacional y el uso de técnicas tales como la reducción y codificación, o sea un método activo, diagonal, participante”.

A través de todos estos cambios “...el analfabeto comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Se descubriría críticamente como hacedor de ese mundo cultural. Descubriría que tanto como el letrado tienen aptitudes para la creación y la recreación”.

2.2.4. Estructura conceptual de la violencia

El tópico de la violencia escolar fue incluido en los escenarios nacional e internacional como uno de los grandes desafíos a los que hay que enfrentarse en el establecimiento de una cultura de paz. Ese tema está rodeado por grandes dificultades, en términos de la formulación de conceptos y de explicaciones sobre los orígenes y las causas de los actos violentos practicados en el ambiente escolar⁶³.

⁶²Freire, P., “La educación práctica de la libertad”, Editorial Siglo XXI, Bogotá, 1986.

⁶³ ARTZ, S. (1998): Sex, Power & the Violent School Girl, Nueva York, Teachers College Press

Para entender tales dificultades, debe ponerse atención en el hecho de que el vocablo «violencia» posee múltiples significados. Esa palabra incorpora una gran diversidad de sentidos, definidos en términos históricos y culturales (Chesnais, 1981⁶⁴; Dupâquier, 1999⁶⁵), que cubren también una definición generalista, y que incluye muchas situaciones, que van desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales, hasta situaciones que representan riesgo para la propia vida. Estas son las realidades y las manifestaciones de las distintas y diferentes formas de violencia.

Pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico. Dicho punto consiste en que todo y cualquier acto de agresión física, moral o institucional dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia (Abramovay y Rua, 2002⁶⁶).

Partiendo del citado consenso, la literatura especializada orientada de forma específica a la cuestión de la violencia escolar, fue formulada, a lo largo de los años, a partir de diferentes puntos de vista y de distintos focos de interés. Charlot resalta (Abramovay y Rua, 2002⁶⁷) que la definición de violencia escolar es un «fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)». Aún más, según Charlot⁶⁸ (ídem, íbidem), las violencias practicadas en el universo escolar deben ser jerarquizadas, de forma que sean comprendidas y explicadas. Tal jerarquía se basa en la naturaleza de los actos en cuestión. Hay actos asociados a lo que es llamado violencia (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.), y hay actos de violencia institucional y simbólica (violencia en las relaciones de poder).

⁶⁴ CHESNAIS, J. C. (1981): *Histoire de la violence*, París, Éditions Robert Laffont

⁶⁵ DUPAQUIER, J. (1999): «La violence en milieu scolaire», en *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*, París, Presses Universitaires de France

⁶⁶ ABRAMOVAY, M., y RUA, M. das G. (2002): *Violences in the Schools*, Brasília, UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.

⁶⁷ RUA, Maria das Graças. *Violences in the Schools*. Brasília: UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

⁶⁸ CHARLOT, Bernard. *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. París: Anthropos, 1999.

En cierta medida, la jerarquía propuesta por el mencionado autor permite que el fenómeno de la violencia escolar sea comprendido de la manera más amplia y diversificada posible. La violencia es entendida como parte de las acciones que resultan de una ruptura del diálogo (intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y contra propiedades, etc.). La violencia es comprendida también como las violencias (en plural) practicadas por aquello que Bourdieu⁶⁹ (2001) llama «poder oculto» o violencia simbólica.

La idea de incivilidad, como directriz para el análisis de la violencia escolar, tuvo gran repercusión, sobre todo en los estudios procedentes de Francia (Peralva, 1997⁷⁰). Entre esos estudios, algunos autores, como Dupâquier (1999) y Fukui⁷¹ (1992), llaman la atención sobre la necesidad de reconocer la violencia como agresión (demostraciones de incivilidad). Entre tanto, debe tenerse en cuenta que no todos los actos agresivos son de por sí demostraciones de violencia, y que no todos los actos agresivos tienen como base el deseo de destruir a alguien más el otro.

Para Debarbieux⁷² (1998), «las incivildades son violencias antisociales y antiescolares. Cuanto más traumáticas sean, y cuanto más sean resguardadas y transformadas en acontecimientos banales para proteger a la escuela, más se vuelven, muchas veces, una forma de violencia simbólica» (Abramovay y Rua, 2002). Estudios recientes (Debarbieux, 2002; Blaya, 2002) nos advierten acerca de las interacciones escolares, lo que puede dar origen a interpretaciones y a explicaciones de naturaleza evolucionista para los actos violentos. Entre ellas, el predominio del uso de términos estandarizados para indicar comportamientos vistos como «salvajes» o como «civilizados». Ese uso lingüístico motivó que se sugiriera la sustitución del término incivildades por el de micro violencias, lo que permitiría una mejor calificación de determinados actos de violencia que ocurren en los procesos interactivos entre los diferentes participantes.

⁶⁹ BOURDIEU, P. (2001): *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

⁷⁰ PERALVA, A. (1997): «Escola e violência nas periferias urbanas francesas», in E. Guimarães, y E. Paiva, (org.): *Violência e vida escolar. Contemporaneidade e educação*, Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, ano II, n.º 2, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.

⁷¹ FUKUI, L. (1991): «Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo», in *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Cortez, nov., n.º 79.

⁷² DEBARBIEUX, É. y BLAYA, C. (2002): *Violência nas escolas: dez abordagens européias*, Brasília, UNESCO.

La necesidad de establecer límites entre conceptos como violencia y agresión se está convirtiendo en una cuestión de muchísima relevancia. A partir de la década de los 90, diversos estudios se han hecho muy promisorios o han generado buenos resultados en la búsqueda, no solamente de la comprensión del fenómeno de la violencia en su sentido amplio, sino también en la tentativa de hacer comprensible lo cotidiano de la vida escolar. Tal búsqueda implica encarar la escuela en su totalidad, en el contexto de las innumerables formas de interacciones que se producen, tanto negativas como positivas. En ese sentido, es importante permanecer alerta en relación con las diferencias entre las realidades escolares, tomando en cuenta los códigos y las normas definidos por cada sociedad⁷³.

Por ejemplo, diversas investigaciones realizadas en Europa, en Canadá y en Brasil (Debarbieux, 2002; Blaya⁷⁴, 2002; Ortega, 2002; Royer, 2002; Abramovay y Rua, 2002; Abramovay y otros, 2002, etc.), demostraron que, en el universo escolar, se halla expuesta una gran diversidad de puntos de vista. Dicha circunstancia contribuye de manera muy significativa a hacer comprensible el fenómeno de la violencia.

Estudios efectuados en Inglaterra (Hayden⁷⁵, 2001; Blaya, 2001) señalan la dificultad de formular un concepto de violencia escolar, en la medida en que no se acostumbra a usar el vocablo violencia para calificar actos específicos practicados por los profesores contra los alumnos, o de estos contra aquellos. Eso es cierto, ya que dicho tipo de violencia tiene connotaciones emocionales (Abramovay y Rua, 2002). Utilizar términos como «agresión», «comportamiento agresivo», «intimidación» (bullying) o «insubordinación» sería más apropiado, tratándose de ciertas situaciones que tienen lugar en la vida cotidiana de las escuelas. En España, como demostró Ortega⁷⁶ (2001), hay una especie de incomodidad moral en relación con calificar como violencia escolar determinados actos que se consideran violentos. Eso se

⁷³ BELINTANE, C. (1998): «O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus», in *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 47, pp. 20-35.

⁷⁴ BLAYA, C. (2001): «Climatscolaireetviolencedansl'enseignementsecondaireen France et enAngleterre», en É. Debarbieux, y C. Blaya: *Violence à l'écoleet politiques publiques*, París, ESF.

⁷⁵ HAYDEN, C., y BLAYA, C. (2001): «ViolenceetcomportementsagressifsdanslesÉcolesAnglaises», enDebarbieux, É., y Blaya, C.: *La violenceenmilieu scolaire-3-dix approches enEurope*, pp. 43-70, París, ESF.

⁷⁶ ORTEGA, Rosário Pr. *Projet Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractèreécologique*. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (dir). *La violenceenmilieu scolaire-3-dix approches enEurope*. París: Ed. ESP, 2001.

aplica ante todo a las conductas practicadas contra jóvenes y contra niños. En Estados Unidos, el énfasis se coloca por lo común fuera de la escuela, con foco en las pandillas (Hagedorn, 1997). En casos como los reseñados, los términos usados son «delincuencia juvenil», «conducta impropia» y «comportamiento antisocial» (Flannery, 1997).

En Brasil, a partir de mediados de la década de los 90, puede observarse en la literatura especializada la tendencia a un cierto grado de consenso, en el sentido de considerar como violencia cualquier demostración de agresividad contra bienes materiales o contra personas: alumnos, profesores, instalaciones escolares, funcionarios de la escuela, etc. (Fukui, 1992; Sposito, 1994; Guimarães, 1996⁷⁷; Candau, Lucinday Nascimento, 1999; Minayo, 1999). En términos de búsqueda de explicaciones para las causas de la violencia escolar, la literatura especializada asocia los actos de violencia a factores externos y/o internos.

En resumen, puede decirse que los factores externos (exógenos) se refieren a explicaciones de naturaleza socioeconómica. Entre ellos hay que mencionar la intensificación de las exclusiones social, racial y de género, así como la falta de puntos de referencia entre los propios jóvenes. Otros factores externos son el crecimiento de los grupos y de las pandillas, como también el tráfico de drogas y el colapso de la estructura familiar. La falta o la pérdida de espacios para la socialización se presentan como factores adicionales (Candau⁷⁸, Lucinda y Nascimento, 1999; Guimarães, 1998; Belintane, 1998; Artz, 1998; Peignard, 1998; Payet, 1997; Zinnecker, 1998). Dichos factores, aunque no sean condicionantes, se pueden encontrar en las argumentaciones propuestas para muchos de los casos de violencia practicada en las escuelas. Desde esa perspectiva, la escuela es vista como víctima de situaciones que están fuera de su control. La escuela se vuelve objeto de los actos violentos.

En términos de las variables internas (endógenas), la literatura pone énfasis en factores como los sistemas de normas y de reglamentos, así como en los

⁷⁷ GUIMARÃES, Á. M. (1996): *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*, Campinas, EAA.

⁷⁸ CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. da C., y NASCIMENTO, M. das G. (1999): *Escola e violência*, Rio de Janeiro, DP&A.

proyectos político-pedagógicos (Hayden y Blaya, 2001; Ramognino⁷⁹ y otros, 1997). Esos factores comprenden también el colapso de los acuerdos relativos a la coexistencia interna, y también a la falta de respeto por parte de los profesores en relación con los alumnos, y de estos con aquellos. Otros elementos citados son la baja calidad de la enseñanza y la escasez de recursos (Sposito, 1998; Feldman, 1998; Blaya, 2001).

Tales variables forman parte de un conjunto de acciones, de dificultades y de tensiones vivenciadas en la rutina cotidiana de la escuela. Las razones que justifican los inconvenientes encontrados en el establecimiento de relaciones entre los alumnos, la escuela y la comunidad, pueden ser explícitamente localizadas en esas variables⁸⁰.

En conclusión, es importante destacar que el tema «violencia en las escuelas» comprende una gran variedad de puntos de vista, de percepciones y de modelos de análisis. Como señalan Debarbieux (2001) y Watts⁸¹ (1998), es importante dar continuidad a los estudios interdisciplinarios y transnacionales, de manera que se puedan comparar experiencias del todo distintas. Esos estudios permitirán el descubrimiento de factores comunes que propicien una comprensión más amplia del fenómeno. Mientras tanto, existe consenso en cuanto a que no solamente la idea de escuela, sino también las escuelas en sí, están experimentando transformaciones en términos de identidad, de papel y de función social.

Hacer uso de las investigaciones que tratan del universo escolar con el objetivo de alinear los puntos de vista macro sociales sobre los jóvenes, sobre la violencia y sobre la exclusión social, puede llegar a representar una importante contribución para la construcción de alternativas destinadas a combatir la violencia⁸².

⁷⁹ RAMOGNINO, N.; FRADJI, D.; S OLDINI, F., y VERGÉS, P. (1997): «L'École comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles à Marseille», en Charlot, B., y Émin, J. C. (coords.): *Violences à l'école - État des savoirs*, París, Masson & Armand Colin.

⁸⁰ SCHEERENS, J., y BOSKER, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon.

⁸¹ WATTS, M. W. (1998): *Cross-cultural Perspectives on Youth and Violence*, Londres, Jai Press, Stanford.

⁸² HELENA, Lúcia & WERNECK, Antônio. Violência provoca gastos de R\$ 105 bi no Brasil. O Globo, Editoria País, 12/08/2001.

2.2.5. Violencia entre iguales

Se define como los procesos de intimidación y victimización entre iguales. Se acosa o intimida a través de insultos, rumores, vejaciones o aislamiento social. Suele ser más frecuente entre los chicos que entre las chicas. En el estudio realizado para el Defensor del Pueblo (2000) en la Educación Secundaria se observa que se reconoce como víctima de insultos un 33,8 % del alumnado, de agresiones físicas un 4,1 %, y de amenazas con armas un 0,7 %. Y como agresores: un 40,9 % en insultar; un 6,6 % en agresiones físicas, y un 0,3 % en amenazar con armas. El patio del recreo es el escenario más frecuente para las agresiones físicas y la exclusión directa, mientras que los insultos, los moteos y las agresiones a las propiedades se producen con mayor frecuencia en el aula.

La violencia entre iguales se manifiesta en conductas diversas: 1) Burlas sobre el aspecto físico, la personalidad, el trabajo, los gustos... Todas ellas tendientes a ridiculizar en público a la persona de manera que se sienta humillada, inferior, ante el grupo. 2) Amenazas de muy diversa índole físicas, de destrozo o pérdida de material escolar o pertenencias, chantajes... Suelen seguir, o acompañar, a las burlas, sobre todo si la víctima intenta oponer resistencia.

Este tema es el que más se ha trabajado. Este tipo de violencia se entiende como una conducta de acoso y agresión física, psicológica o moral hecha por un alumno o grupo de alumnos sobre otro de manera repetida.

Al respecto, son importantes los trabajos de Dan Olweus⁸³(2005) quien acuñó el concepto de *bullying* (intimidación) para referirse a este tipo de violencia.

Las características más destacadas del *bullying* son: tiene diferentes manifestaciones (verbal, física, robo, amenazas, aislamiento social), en el

⁸³ Dan Olweus. Boletín num.1998-pag.13 pag. <http://www.el-refugioesjo.net/mobbing/EstudiosBiml-10-05.pdf>.

caso de los hombres este se manifiesta en agresión física y verbal y en el caso de las mujeres esta es más indirecta siendo común la exclusión social, tiende a disminuir con la edad entre los 11 y 14 años, finalmente, su escenario más común es el patio de recreo, ampliándose a otros espacios en la secundaria (aulas, pasillos, etc.).

2.2.6. Violencia de los alumnos hacia los profesores

Esta se expresa en la indisciplina a manera de agresión o insultos de los alumnos hacia los profesores en el aula de clase entorpeciendo la vida diaria en las aulas, la enseñanza y el clima social. Esto ocasiona un ambiente escolar tenso y estrés en el profesorado.

El 20 por ciento de los profesores denuncia agresiones, amenazas y acoso, hay informes que reflejan la conflictividad en las aulas y un repunte "alarmante" de los conflictos y agresiones, por lo que resulta urgente la adopción de medidas desde cambios en el modelo educativo y la prevención de la violencia hasta la reforma en profundidad de la enseñanza secundaria.

"Uno de mis alumnos llegó tarde a clase, y se puso a cantar. Cuando le mandé salir de clase, me dijo: 'Aquí el único que sobra eres tú, y me lanzó la silla a la cabeza'. El escalofriante testimonio corresponde a un profesor de secundaria y pone de manifiesto las situaciones de violencia y amenazas que padecen los docentes⁸⁴.

Cambios en el modelo educativo, abordar la reforma en profundidad de la enseñanza secundaria y el bachillerato, incluir en la formación inicial y continua de los docentes la resolución de conflictos y la prevención de la violencia escolar, como primer paso para ponerle solución.

⁸⁴ LUCAS MUÑOZ Omar William "Influencia de la violencia familiar en el rendimiento académico, del área de lógica matemática de los alumnos del segundo grado de la Institución Educativa n° 34678 Señor de los Milagros Yanahuanca – 2009" Sullana.

2.2.7. Violencia de la escuela hacia los alumnos

Este tipo de violencia es la más sutil⁸⁵. Sus diferentes expresiones se dan en los métodos pedagógicos autoritarios que no propician un ambiente escolar democrático, participativo y más bien hay castigos, poco respeto hacia los alumnos. También se expresa en el estrés de los alumnos debido a la sobrecarga de exámenes y tareas. También está la violencia psicológica a través del insulto, la ridiculización, etc. Finalmente, la violencia física usada bajo el pretexto de mantener la disciplina. No hay que olvidar que estos temas están en relación con la baja calidad de la enseñanza y la escasez de recursos.

Estas son en realidad las grandes metas de la educación afectiva y ética. Temas como la compasión, el sentimiento de justicia, el respeto, el control de la atención, el manejo de la impulsividad o del enfado, la superación del miedo y de la vulnerabilidad, incluso la capacidad de expresión verbal, son aprendizajes que aportan recursos para evitar o afrontar la violencia en los colegios.

Los factores de protección que podemos desarrollar en los alumnos son:

- Conductas pro-sociales,
- Sentimiento de ser valorado,
- Identificación afectiva con el centro y
- Sentimiento de que el futuro se puede controlar de alguna manera.

⁸⁵ Palomero, Emilio y Fernández, Rosario. "La violencia escolar: Un punto de vista global". En: Revista Internacional de Formación del Profesorado N°41, 2001 p. 26

2.3. Marco teórico conceptual

2.3.1. Violencia simbólica

2.3.1.1. *Concepto*

La noción de violencia simbólica juega un rol teórico central en el análisis de la dominación en general hecho por Pierre Bourdieu, quien la considera indispensable para explicar fenómenos aparentemente tan diferentes como la dominación personal en sociedades tradicionales o la dominación de clase en las sociedades avanzadas, las relaciones de dominación entre naciones (como en el imperialismo o el colonialismo) o la dominación masculina tanto en las sociedades primitivas como modernas. La dimensión simbólica, la autonomía y dependencia relativa de las relaciones simbólicas respecto a las relaciones de fuerza, son tan importantes que negarlas equivaldría, según él, a «negar la posibilidad de una ciencia sociológica».⁸⁶

2.3.1.2. *Supuestos teóricos de la violencia simbólica*

La educación entendida como institución disciplinaria patriarcal, emplea diferentes formas comunicativas y prácticas selectivas, como lo señala Ball (1990)⁸⁷: “Entre todas las cosas que podrían decirse, sólo se dicen algunas”. Es decir, no se dicen todas las cosas que podrían decirse, ni de la forma en que deberían o se dicen o no algunas cosas que se valoran distintamente.

⁸⁶ BOHMAN, James 1999 «Practical Reason and Cultural Constraint», pp. 129-152, en Richard Shusterman (ed.), Bourdieu. A Critical Reader, Blackwell, Oxford.

⁸⁷ Ball, Stephen J. (1990). “Presentación de Michel Foucault”. En: Foucault y la educación. Disciplinas y saber. España: Ediciones Morata-Fundación Paideia.

Este mismo autor afirma que...los ámbitos educativos están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en sentido fundamental, en la propagación y divulgación selectiva de discursos, en la adecuación social de éstos. Las instituciones educativas controlan el acceso de los individuos a los diversos tipos de discurso (Ball, 1990)⁸⁸.

Es un ámbito o “campo” de producción simbólica cultural, donde se conforman sentidos de identidad, lugar y valor, provocando enfrentamientos por la interpretación legítima de la realidad y la imposición del poder simbólico.

El proceso enseñanza-aprendizaje es una de las principales herramientas utilizadas para legitimar y perpetuar la desigualdad social, cultural, etc., entre los sexos a través de una formación diferenciada y transmitida según el género. “La Universidad no escapa a las prácticas discursivas de la sociedad, pues su discurso está impregnado de las concepciones acerca de los géneros y sus atribuciones imaginarias.” (Ginnette Barrantes et al., 1996)⁸⁹.

En el ámbito de la educación se reconoce la existencia del “currículo oculto”, definido como “las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente, transmitidas a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y el aula.” (Giroux, citado por Ginnette Barrantes et al., 1996).

En el ámbito educativo se generan lenguajes y prácticas discursivas dominantes andrologocéntricas, que sirven como criterios selectivos y que además validan o excluyen significados, sentidos, conocimientos, representaciones y percepciones que logran predominar, configurándose en una de las mayores manifestaciones de la violencia simbólica ejercida sobre el género femenino y todo lo feminizante⁹⁰.

⁸⁸ Ball, Stephen J. (1990). “Presentación de Michel Foucault”. En: Foucault y la educación. Disciplinas y saber. España: Ediciones Morata-Fundación Paideia.

⁸⁹ Giroux, Henry A. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. España: Paidós.

⁹⁰ Giroux, Henry A. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. España: Paidós.

2.3.1.3. *Dos formas de ejercer la violencia simbólica*

Los «conceptos teóricos de Bourdieu» no llevan una vida autónoma, sino que están integrados en un trabajo de investigación en progresión constante. En una sociedad donde hay relativamente pocas instituciones que puedan dar una forma estable y objetiva a las relaciones de dominación, los individuos deben recurrir a medios más personalizados de ejercer el poder sobre otros, como el don o la deuda.

El regalo generoso que no puede ser correspondido con un contra don es un medio más suave y sutil que el préstamo de crear una obligación duradera que vincula al perceptor con el donante en una relación de deuda personal. Dar es también un modo de poseer, una manera de atar a otro ocultando el lazo en un gesto de generosidad. Esto es lo que Bourdieu describe como “violencia simbólica”, en contraste con la violencia abierta del usurero.⁹¹

La violencia simbólica, «esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas», transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma. El reconocimiento de la deuda se convierte en agradecimiento, **sentimiento** duradero respecto al autor del acto generoso, que puede llegar hasta el afecto, el amor, como resulta particularmente manifiesto en las relaciones entre generaciones. Esta alquimia simbólica produce, en beneficio de quien lleva a cabo los actos de eufemización, un capital de reconocimiento que le reporta beneficios simbólicos, susceptibles de transformarse en beneficios económicos⁹².

Bourdieu emplea el término «poder simbólico» para referirse no tanto a un tipo específico de poder, sino más bien a un aspecto de la mayoría de las diversas formas de poder que se despliegan rutinariamente en la vida social y que rara vez se manifiestan abiertamente como fuerza física. El poder simbólico es un poder «invisible», que no es reconocido como tal, sino como

⁹¹ Pierre Bourdieu describe lo «simbólico» como eso que es material pero que no se reconoce como tal (gusto en el vestir, un buen acento, «estilo») y que deriva su eficacia no simplemente de su materialidad sino de esta verdadera «misrecognition».

⁹² ISAAC, J. (1986) : “La educación del profesor en el futuro”, en Galton, M y Moon, B.: Cambiar la escuela, cambiar el currículo. Barcelona. Martínez Roca.

algo legítimo, presupone cierta *complicidad* activa por parte de quienes están sometidos a él, requiere como condición de su éxito que éstos crean en su legitimidad y en la de quienes lo ejercen⁹³.

Para Bourdieu existen diferentes tipos de capital, de alguna manera intercambiables, básicamente cuatro: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico, aunque en la práctica no siempre se reconoce incluso se niega, la conexión o la convertibilidad entre ellos⁹⁴.

La conversión más poderosa es la transformación en capital simbólico de cualquiera de las otras formas, que de este modo, pasan a ser percibidas y reconocidas como legítimas. La violencia declarada, física o económica, y la violencia simbólica más refinada coexisten sin ninguna contradicción en todas las instituciones características de esta economía pre-capitalista y en el corazón mismo de cada relación social.⁹⁵

Bourdieu ha desplegado toda su energía investigadora para comprender cómo emerge, cómo se ejerce y cómo se reproduce el poder simbólico en campos tan diferentes como el educativo, el lingüístico, el religioso, el científico, el cultural, el familiar o el político. Su énfasis en el rol de las formas simbólicas en la producción y reproducción de las desigualdades sociales es uno de los modos que emplea para distanciarse del marxismo tradicional, el cual subestima, según él, la importancia de la dimensión simbólica de las relaciones de poder tanto en las sociedades pre-capitalistas indiferenciadas como en las sociedades postindustriales altamente diferenciadas, en las que el modo principal de dominación ha cambiado de la coerción abierta y la amenaza de la violencia física a formas de manipulación simbólica. Existe un poder simbólico lo mismo que un poder económico; ésta es la razón que alega para centrar sus investigaciones en el rol que juegan los procesos, productores e instituciones culturales en la producción y reproducción de la desigualdad en las sociedades contemporáneas. Inspirándose en el estructuralismo francés y su modelo

⁹³ JENCKS, C. Y BANE, J. (1985): "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia" en Gras, A., Sociología de la Educación. Textos fundamentales. Madrid. Narcea.

⁹⁴ KAZDIN, A.E. y BUELA-CASAL, G. (1999): Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y en la adolescencia. Madrid, Pirámide.

⁹⁵ BOHMAN, James 1999 «Practical Reason and Cultural Constraint», pp. 129-152, en Richard Shusterman (ed.), Bourdieu. A Critical Reader, Blackwell, Oxford.

lingüístico, Bourdieu⁹⁶ concibe los sistemas simbólicos como sistemas de clasificación bipolar enraizados en la oposición fundamental dominante/dominado. Pero a diferencia de los lingüistas y semiólogos estructuralistas, centrados en la organización *interna* de los sistemas simbólicos, él, siguiendo en este punto a Durkheim, enfatiza la conexión entre las estructuras sociales y cognitivas. Sin embargo, en contraste con Durkheim, para quien los sistemas simbólicos son un mero reflejo de la realidad social, Bourdieu adopta más bien la posición antipositivista de los estructuralistas sobre el carácter fundamentalmente arbitrario de las distinciones binarias establecidas mediante los procesos cognitivos.

El hecho de considerar los sistemas simbólicos como esencialmente arbitrarios, en cuanto que no reflejan directamente las realidades sociales, no implica que sean totalmente arbitrarios en sus consecuencias sociales. Al contrario, la lógica fundamental de la distinción simbólica funciona en las esferas social y política, como mecanismo diferenciador y legitimador de acuerdos desiguales y jerárquicos entre los individuos y los grupos.⁹⁷

2.3.1.4. Dominación, violencia simbólica y legitimación

Con la expresión «violencia simbólica» Bourdieu pretende enfatizar el modo en que los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación. El poder simbólico no emplea la violencia física sino la violencia simbólica, es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un «poder que construye mundo» (*worldmaking power*) en cuanto supone la capacidad de imponer la «visión legítima del mundo social y de sus divisiones» y la capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político,

⁹⁶ LIPOVETSKY, S. (1990): El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas. Barcelona. Anagrama.

⁹⁷ Bourdieu enfatiza el rol del poder simbólico en la formación de grupos: «el poder simbólico, cuya forma por excelencia es el poder de hacer grupos y consagrarlos o instituirlos (en especial mediante ritos de institución, siendo aquel paradigma el matrimonio), consiste en el poder de hacer que algo existe en estado formal objetivado, público, lo que previamente sólo existía en estado implícito»

contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desigualitarios⁹⁸.

Pero el poder simbólico no se reduce al poder económico o político, sino que añade su fuerza específicamente simbólica a esas relaciones de poder. Esa especificidad atribuida a lo simbólico es lo que establece la diferencia entre la visión de la cultura de Bourdieu y la visión ortodoxa marxista de superestructura. El ejercicio del poder requiere en casi todos los casos alguna justificación o legitimación que oculte o genere «misrecognition» de su carácter fundamentalmente arbitrario.⁹⁹

Según él, todas las acciones son interesadas, aunque la lógica del interés subyacente a todas las prácticas suele negarse como tal y presentarse, especialmente en el ámbito cultural, como una lógica del «desinterés». Esta falsa percepción es lo que proporciona legitimidad a esas prácticas, contribuyendo así a la reproducción del orden social en el que están incrustadas¹⁰⁰.

La dominación simbólica se basa en el desconocimiento y el reconocimiento de los principios en nombre de los cuales se ejerce. Las actividades y los recursos aumentan en poder simbólico, o legitimidad, a medida que se distancian de los intereses materiales subyacentes y aparecen como formas desinteresadas.

2.3.1.5. Violencia simbólica y teoría de la práctica

Una comprensión adecuada de la noción de violencia simbólica, con sus múltiples paradojas, requiere relacionarla con la teoría de la práctica y sus categorías principales de *habitus*, campo e interés. Bourdieu describe la

⁹⁸ LIPOVETSKY, S. (1990): El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas. Barcelona. Anagrama.

⁹⁹ «Misrecognition» es un concepto clave para Bourdieu, afín a la idea de «falsa conciencia» en la tradición marxista, que denota «negación» de los intereses económicos y políticos presentes en una serie de prácticas (Bourdieu, 1990a: 242-43). «El capital simbólico, una forma disfrazada de capital físico «económico», produce su propio efecto en tanto que, y sólo en tanto que, oculta el hecho de que se origina en formas «materiales» de capital que son también, en último análisis, la fuente de sus efectos»

¹⁰⁰ LIPOVETSKY, S. (1990): El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas. Barcelona. Anagrama.

violencia simbólica como «esta forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad». Esta afirmación resultaría hirientemente cínica si no se tuviese en cuenta lo que significa para él esa complicidad de los dominados con la dominación y los mecanismos que la hacen posible. La violencia simbólica, una aparente *contradictio in terminis*, es, al contrario de la violencia física, una violencia que se ejerce sin coacción física a través de las diferentes formas simbólicas que configuran las mentes y dan sentido a la acción.

La raíz de la violencia simbólica se halla en el hecho de que los dominados se piensen a sí mismos con las categorías de los dominantes: «La forma por antonomasia de la violencia simbólica es el *poder* que, más allá de la oposición ritual entre Habermas y Foucault, se ejerce *por medio de las vías de comunicación racional*, es decir, con la adhesión (forzada) de aquellos que, por ser productos dominados de un orden dominado por las fuerzas que se amparan en la razón (como las que actúan mediante los veredictos de la institución escolar o las imposiciones de los expertos económicos), no tienen más remedio que otorgar su consentimiento a la arbitrariedad de la fuerza racionalizada»¹⁰¹.

La teoría de la práctica nos permite romper el círculo vicioso en que se cae normalmente cuando se concibe la dominación en términos de la alternativa académica libertad *versus* determinismo. La violencia simbólica se ejerce mediante las mismas formas simbólicas adoptadas por los dominados para interpretar el mundo, lo que implica simultáneamente conocimiento y desconocimiento de su carácter de violencia o imposición.

Al aceptar un conjunto de presupuestos fundamentales, pre-reflexivos, implícitos en la práctica, los agentes sociales actúan como si el universo social fuese algo natural, ya que las estructuras cognitivas que aplican para interpretar el mundo nacen de las mismas estructuras de este mundo. El hecho de nacer en un mundo social conlleva la aceptación inconsciente de cierto número de postulados incorporados como *habitus* que de suyo no

¹⁰¹BOHMAN, James 1999 «Practical Reason and Cultural Constraint», pp. 129-152, en Richard Shusterman (ed.), Bourdieu. A Critical Reader, Blackwell, Oxford.

requieren inculcación activa al margen de la que se ejerce por el orden de las cosas.¹⁰²

La violencia simbólica actúa a través de las mentes y de los cuerpos¹⁰³. El orden social se inscribe en la *hexis* corporal, verdadera «mitología política realizada». «Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social.»

Los barrios y las escuelas son dos ámbitos en los que se ejerce de modo especialmente intenso y sutil la violencia simbólica.

2.3.1.6. Lenguaje y violencia simbólica

La violencia simbólica en el campo del lenguaje, como en cualquier otro, se ejerce mediante lo que Bourdieu llama el orden de las cosas, en este caso a través de la censura y la formalización inherentes al mismo; es la propia estructura del campo la que rige la expresión regulando a la vez el acceso a la expresión y a la forma de expresión¹⁰⁴.

La censura resulta especialmente eficaz e invisible cuando los agentes no dicen más que aquello que están objetivamente autorizados a decir o cuando se excluye a determinados agentes de la comunicación excluyéndoles de los grupos que hablan o de los lugares donde se habla con autoridad. Y para comprender lo que puede y no puede decirse en un grupo, no sólo hay que tener en cuenta las relaciones de fuerza simbólicas que se establecen en ese grupo y que impiden a ciertos individuos hablar (por ejemplo a las mujeres) o les obligan a conquistar por la fuerza su derecho a la palabra, sino también las leyes mismas de formación del grupo (por

¹⁰² Bourdieu, Pierre, y Passeron, J.C. 2002 *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Popular, Madrid.

¹⁰³ MONTOLYA, J. M. (1988): *Actitudes sociopolíticas de los estudiantes españoles*. Madrid, UNED.

¹⁰⁴ TRIANES, M^a V. (1996): *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga, Aljibe.

ejemplo, la lógica de la expulsión consciente o inconsciente), que funcionan como una censura previa¹⁰⁵.

El análisis del habla le proporcionó a Bourdieu una especie de fenómeno central similar al del intercambio de dones. La lengua en ejercicio es siempre, según él, la lengua oficial autorizada por algún grupo, una lengua reconocida comúnmente como legítima, sin intención deliberada o aceptación de una norma, tanto por los que hablan como por los que escuchan. Cuando se trata de ver cómo se impone el poder en el reino simbólico, una explicación social e histórica de la razón práctica debería evitar apelar a la intención del hablante o a las reglas lingüísticas¹⁰⁶.

Si consideramos, por ejemplo, el fenómeno de la intimidación verbal, vemos que éste es uno de los muchos actos de habla cuyo éxito depende de la posición social del que habla en relación con los que escuchan: tendrá éxito solamente en virtud de quien está hablando, no de lo que se dice o cómo se dice. Lo importante para Bourdieu no es, sin duda, el acto de intimidación en sí mismo, este solamente tendrá éxito en una persona predispuesta para sentirla, mientras que otros la ignorarán. Buscaríamos causas falsas si mirásemos a los rasgos del acto de intimidación o a alguna intención oculta. Lo que explica la violencia simbólica de un acto de intimidación verbal es el *habitus*, las disposiciones inculcadas en el agente por los aspectos insignificantes de la vida cotidiana¹⁰⁷, en el comportamiento corporal o en los múltiples modos de ver las cosas o hablar de ellas. Bourdieu propone un modelo alternativo a la lingüística estructural que, para simplificar, trata el lenguaje como un instrumento o un soporte de las relaciones de poder que debe ser estudiado en los contextos interaccionales y estructurales de su producción y su circulación, más que como un simple modo de comunicación. En su opinión, la lingüística saussuriana, al adoptar el punto de vista de un espectador imparcial, queda atrapada en un epistemocentrismo académico que, al adoptar el punto de vista de un espectador imparcial, otorga la primacía a la perspectiva sincrónica y

¹⁰⁵ ZURBANO, J.L. (1998): Bases de una educación para la paz y la convivencia. Gobierno de Navarra. Pamplona.

¹⁰⁶ ZABALZA, M. (1990) : "El currículum de Organización Escolar" : Ponencias al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar . Barcelona.

¹⁰⁷ VIEIRA, M.; FRENÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989): "Violence, Bullying and counselling in the Iberian Peninsula" , en Roland, E. y Munthe, E. (eds.) , Bullying: an international perspective. London, D. Fulton.

estructural o interna con relación a las determinaciones históricas, sociales, económicas o externas al lenguaje, y traslada esta «intención hermenéutica» a los agentes sociales, haciendo de ella el principio de sus prácticas y neutralizando así las funciones que desempeña el uso ordinario del lenguaje.¹⁰⁸

En opinión de Bourdieu, todos los presupuestos del estructuralismo y todas las dificultades que resultan de ello se derivan de la filosofía intelectualista de la acción humana subyacente, a la que él contrapone su teoría de la práctica, con la que cree superar las insuficiencias de un análisis o puramente económico o puramente lingüístico del lenguaje y destruir la oposición ordinaria entre el materialismo y el culturalismo. Ambas posiciones contrapuestas tienen, sin embargo, algo en común: “olvidar que las relaciones lingüísticas son siempre relaciones de fuerza simbólica a través de las cuales las relaciones de fuerza entre los locutores y sus grupos respectivos se actualizan bajo una forma transfigurada”¹⁰⁹.

Bourdieu pretende demostrar que «una parte muy importante de lo que se produce en la comunicación verbal, hasta el contenido mismo del mensaje, permanece ininteligible en tanto no se tenga en cuenta la totalidad de la estructura de relaciones de fuerza presente, aunque en estado invisible, en el intercambio». Según él, «todo intercambio lingüístico contiene la *virtualidad* de un acto de poder», especialmente cuando se produce entre “agentes que ocupan posiciones asimétricas en la distribución del capital pertinente”¹¹⁰.

Lo mismo que cualquier otra práctica, todo acto, habla o discurso es el resultado del encuentro entre un *habitus* y un campo. «La competencia lingüística no es una simple capacidad técnica, sino también una capacidad estatutaria. El acceso al lenguaje legítimo es desigual y la competencia

¹⁰⁸ MORAIS, J.P. (1999) : A responsabilidade civil do profesorado de ensino non universitario. Revista Galega do Ensino , 23. Santiago , Xunta .

¹⁰⁹ JENCKS ,C. Y BANE, J. (1985): “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia” , en Gras,A. , Sociología de la Educación. Textos fundamentales. Madrid. Narcea.

¹¹⁰ GINÉ, N. (1998): Un centro para alumnado diverso, en Casamayor, G. ,Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona. Grão.

teóricamente universal, tan liberalmente distribuida a todos por los lingüistas, es en realidad monopolizada por algunos»¹¹¹.

La violencia simbólica en la esfera del habla, nunca se manifiesta tan claramente, de acuerdo con Bourdieu, «como en las correcciones coyunturales o constantes que los dominados, por un desesperado esfuerzo hacia la corrección, llevan a cabo, consciente o inconscientemente, sobre los aspectos estigmatizados de su pronunciación, de su léxico con todas las formas de eufemismos y de su sintaxis; o en la angustia que les hace «perder los nervios» incapacitándoles para «encontrar palabras» como si súbitamente se vieran desposeídos de su propia lengua¹¹².

2.3.1.7. La dominación masculina como paradigma de la violencia simbólica

Bourdieu ha prolongado su elaboración del concepto de violencia simbólica en *La dominación masculina*, un ensayo sobre la división del trabajo entre los sexos, en cuyo prólogo afirma haber visto siempre en la dominación masculina y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que él llama «la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término del sentimiento»¹¹³.

A través de la masculinización de los cuerpos masculinos y la feminización de los cuerpos femeninos, se opera, según él, una somatización del arbitrario cultural, es decir una construcción durable del inconsciente.

¹¹¹BJÖRKIST, K.; EKMAN, K. y LAGERSPETZ, K. (1982): "Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture". *Scandinavian Journal of Psychology*, 307-313.

¹¹²BRONFENBRENNER, U. (1987) : *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.

¹¹³GINÉ, N. (1998): *Un centro para alumnado diverso*, en Casamayor, G., *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Grão.

Bourdieu nos advierte que su referencia a la etnología no debe malinterpretarse como un medio de restablecer, bajo apariencias científicas, el mito del «eterno femenino» y que lo que pretende es demostrar que las estructuras de dominación son «*el producto continuado (histórico por tanto) de reproducción* al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado».¹¹⁴

En su análisis de la dominación masculina Bourdieu se sirve también de la literatura, y de modo explícito de la obra de Virginia Woolf, para explorar esta relación originaria de exclusión desde el punto de vista del dominado. «Su novela. *Al faro* propone un análisis extremadamente lúcido de una dimensión paradójica de la dominación simbólica, dimensión que es casi siempre ignorada por la crítica feminista, es decir la dominación del dominante por su dominación, una mirada femenina sobre el esfuerzo desesperado y bastante patético que todo hombre debe hacer, en su inconsciente triunfante, para intentar conformarse a la representación dominante del hombre. De otra manera, Virginia Woolf permite comprender como las mujeres, por el hecho de ignorar la *illusio* que lleva a implicarse en los juegos centrales de la sociedad, escapan (relativamente) a la *libido dominandi* que nace de esta inversión y son por tanto socialmente inclinadas a formar una visión relativamente lúcida de los juegos masculinos en los que no participan ordinariamente más que por delegación».

El orden masculino, tanto en la sociedad cabileña como en el mundo tan sutilmente analizado por Virginia Woolf en *Al faro*, está tan profundamente enraizado en los cuerpos y en las mentes que no tiene necesidad de justificación; se impone por sí mismo como evidente, universal, natural; tiende a ser admitido como algo que cae de su peso en virtud del acuerdo cuasi perfecto e inmediato que se establece entre, de un lado, las estructuras sociales tal como se expresan en la organización social del espacio y del tiempo y en la división sexual del trabajo, esto es, en las estructuras objetivas, y, del otro, las estructuras cognitivas inscritas en los

¹¹⁴ FERNÁNDEZ, J. Manuel 2003a «Habitussy sentido práctico en la obra de Bourdieu», Cuadernos de Trabajo Social, vol. 16 (2003), 7-28.

cuerpos y las mentes, incorporadas en los *habitus*. Los dominados, en este caso las mujeres, aplican a todo objeto del mundo natural y social, y en particular a la relación de dominación en la que están atrapadas, así como a las relaciones personales a través de las cuales se realiza esta relación, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que les conducen a construir esta relación desde el punto de vista de los dominantes es decir, como natural¹¹⁵.

La dominación masculina sirve mejor que cualquier otro ejemplo para mostrar una de las características principales de la violencia simbólica: que se ejerce al margen de los controles de la conciencia y de la voluntad, «en las tinieblas de los esquemas del *habitus*, que son a la vez sexuados y sexuentes», mediante una coerción paradójicamente consentida, una presión sutil sobre los cuerpos y las mentes, no percibida como tal sino como el orden natural de las cosas. Mediante un trabajo de socialización, frecuentemente imperceptible, anónimo y difuso se realiza una somatización progresiva de las relaciones de dominación sexual: se impone una construcción social de la representación del sexo biológico, fundamento de todas las visiones míticas del mundo; y se inculca una *hexis* corporal que es una verdadera política incorporada¹¹⁶.

La solución que aporta Bourdieu al enigma del estatus inferior adscrito casi universalmente a las mujeres es congruente con ciertas respuestas feministas, O'Brien (1981). Para explicar este fenómeno es necesario, según él, tomar en cuenta la asimetría de los estatus asignados a cada uno de los sexos en la economía de los intercambios simbólicos. Un ámbito privilegiado para analizar esas asimetrías son las estrategias matrimoniales; en ellas los hombres aparecen como sujetos que se esfuerzan por mantener o acrecentar el capital simbólico, mientras las mujeres son tratadas siempre como objetos de estos intercambios en los que ellas circulan como símbolos para sellar alianzas. Esta función simbólica asignada a las mujeres las obliga a esforzarse continuamente por adaptarse al ideal masculino de mujer para salvaguardar su valor simbólico. El estatus de objeto que suele conferirse a

¹¹⁵ GINÉ, N. (1998) : Un centro para alumnado diverso , en Casamayor, G. ,Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona. Grão.

¹¹⁶ CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. (1998): Programa para o desenvolvemento persoal e social. Santiago. Xunta

las mujeres puede apreciarse de modo muy visible en la negación paradójica que el sistema mítico-ritual cabileño hace del trabajo propiamente femenino de gestación (y de las tareas correspondientes en el ciclo agrario) en beneficio de la intervención masculina en el acto sexual. Algo parecido ocurre en nuestras sociedades donde el rol privilegiado que juegan las mujeres en la producción propiamente simbólica, tanto en el hogar como fuera de él, es siempre devaluado o simplemente ignorado¹¹⁷

El hecho de que la dominación masculina haya sobrevivido a las transformaciones de los diferentes modos de producción se debe, de acuerdo con Bourdieu, a la autonomía relativa de la economía de los bienes simbólicos. Acabar con la dominación masculina es una tarea más ardua de lo que parece sugerir gran parte del pensamiento feminista. Requiere bastante más que una mera concientización. Una verdadera liberación de las mujeres exige «una acción colectiva que busque romper prácticamente el acuerdo inmediato de las estructuras incorporadas y de las estructuras objetivas, es decir de una revolución simbólica capaz de poner en cuestión los fundamentos de la producción y de la reproducción del capital simbólico, y en particular de la dialéctica de la pretensión y de la distinción que se halla a la raíz de la producción y del consumo de bienes culturales como signos de distinción»¹¹⁸.

¹¹⁷ DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992): Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. Madrid, Inde.

¹¹⁸ DÍAZ AGUADO, M. J. (1996) : Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

2.3.1.8 Estado y monopolio de la violencia simbólica

Bourdieu considera insuficiente la definición que hizo Max Weber del Estado como «una comunidad humana que reivindica con éxito el monopolio de la violencia legítima». El Estado posee, según él, no solamente el monopolio del empleo de la violencia física, sino también el monopolio de la *violencia simbólica* en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente. Bourdieu razona su propuesta aplicando una vez más su metodología integradora de las dimensiones estructural y fenomenológica del universo social, y su teoría de la práctica: «Si el Estado está en condiciones de ejercer la violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la «subjetividad» o, si se prefiere, en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de percepción y de pensamiento»¹¹⁹.

El Estado emplea la violencia simbólica para reforzar la representación legítima del mundo social. Esto puede apreciarse de modo especial en la esfera del derecho, la forma por excelencia de la violencia simbólica que se ejerce en las formas, poniendo formas. La ley es, según Bourdieu, «la forma por excelencia del poder simbólico de nombrar y clasificar que crea las cosas nombradas y concretamente los grupos». Pero la forma de la formalización no actúa solamente por su eficacia específica, propiamente técnica, de clarificación y de racionalización. Hay una eficacia propiamente simbólica de la forma. La fuerza de la forma es esta fuerza propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que tal y al hacerse reconocer por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad, la de la razón o de la moral¹²⁰. A través de los sistemas jurídicos de clasificación, de los procedimientos burocráticos, de las estructuras escolares, y de los rituales sociales, el Estado moldea las *estructuras mentales* e impone principios de

¹¹⁹ DODGE, K. A. (1980): "Social condition and children aggressive behavior" en Child development, 51, 162-170.

¹²⁰ EPP, J.R. (1999): "Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia", en Epp, J.R. y Watkinson, A.M., La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Madrid, La Muralla.

visión y de divisiones comunes, similares a las formas primitivas de clasificación descritas por Dukheim y Mauss¹²¹.

La lucha sobre las clasificaciones es una lucha por el poder de las clasificaciones, por el monopolio de la violencia simbólica legítima. La fuerza simbólica de los contendientes en esta lucha nunca es completamente independiente de sus posiciones en la partida, aún en el caso en que el poder específicamente simbólico de nombrar constituya una fuerza relativamente independiente de otras formas de poder social. La delimitación objetiva de las clases, de las *regiones* del espacio construido de posiciones, permite, según Bourdieu, comprender la fuente y eficacia de las estrategias clasificatorias mediante las cuales los agentes pretenden preservar o modificar este espacio, en cuyo primer plano debemos situar la constitución de grupos organizados con una visión para defender los intereses de sus miembros. Por el contrario, aquellos que ocupan posiciones dominadas en el espacio social están también situados en posiciones dominadas en el campo de la producción simbólica.

Cada campo tiene sus formas propias de violencia simbólica. Bourdieu ha mostrado de modo especial la fecundidad analítica de su teoría y de su método en el análisis magistral del campo literario, del que tampoco están ausentes las manifestaciones más sutiles de violencia simbólica: “Para conferir toda su eficacia a la crítica de las formas suaves de tiranía que se ejercen en la república de las letras habría en efecto que ir más allá de las formas extremas de jdanovismo y hacer el recuento de las innumerables manifestaciones de violencia expresiva que ejercen todos los agentes del mantenimiento del orden simbólico cuyo retrato esbozó Flaubert con el personaje de Hussonet, antiguo revolucionario de café literario convertido en responsable burocrático de los asuntos literarios”¹²².

¹²¹ ERON, L. D. y HUESMANN, L.R. (1986): “The role of televisión in the development of prosocial and antisocial behavior”. En D. Olweus, J. Block Y M. Radke-Yarrow (Eds.): Development of antisocial and prosocial behavior. Nueva York , Academic Press.

¹²² DODGE, K. A.(1980) : “Social condition and children aggressive behavior ” en Child development , 51 ,162-170.

2.3.1.9. Luchas simbólicas

Las luchas simbólicas, o luchas por la definición legítima, adquieren muchas formas: se dan tanto entre las clases sociales como al interior de los diferentes campos, incluso a escala global. Lo que está en juego en las luchas simbólicas es el monopolio de la dominación legítima, el punto de vista dominante que haciéndose reconocer como punto de vista legítimo, se hace desconocer en la verdad de su punto de vista particular, situado y fechado¹²³.

Las instancias que, en una formación social concreta, aspiran objetivamente al ejercicio legítimo de un poder de imposición simbólica entran necesariamente en relaciones de competencia, o sea, en relaciones de fuerza y relaciones simbólicas, ya que la legitimación es indivisible: «no hay instancia para legitimar las instancias de legitimidad, porque las reivindicaciones de legitimidad hallan su fuerza relativa, en último término, en la fuerza de los grupos o clases de las que expresan, directa o indirectamente, los intereses materiales y simbólicos». Las relaciones de competencia entre las instancias obedecen a la lógica específica del campo de legitimidad del que se trate; político, religioso, cultural, etc., sin que la autonomía relativa de cada campo excluya nunca, totalmente, la dependencia respecto a las relaciones de fuerza¹²⁴.

Una de las manifestaciones de la lucha disimulada por el poder simbólico analizadas con más detalle por Bourdieu es la pugna por la distinción entre las clases sociales y su contribución a la reproducción de las distancias sociales. En esas luchas lo que entra en juego es todo lo que, en el mundo social, se refiere al prestigio, el honor o la autoridad, todo lo que constituye el poder simbólico como poder reconocido, concierne especialmente a los poseedores «distinguidos» y a los pretendientes «pretenciosos». El

¹²³ ESTEBAN, D.; EGIDO, A. y SABURIDO, X.L. (1999) : Agresividad en el aula. Santiago de Compostela, Lea.

¹²⁴ GAIRÍN, J. (Dir.) (1994): "Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos". Proyecto de Investigación Educativa. Madrid: CIDE.

reconocimiento de la distinción se afirma en el esfuerzo para apropiársela, aunque sea bajo las especies ilusorias del *bluff* de la imitación¹²⁵.

El lugar por excelencia de las luchas simbólicas no es el ámbito donde se enfrentan las clases dominantes y las clases dominadas, se halla más bien en la propia clase dominante. Las luchas por la definición de la cultura legítima que enfrenta a los intelectuales y a los artistas no son más que un aspecto de las incesantes luchas en las que se enfrentan las diferentes fracciones de la clase dominantes para imponer su definición del principio de dominación legítima: capital económico, capital escolar o capital social¹²⁶.

Las luchas simbólicas también son inherentes a los diferentes campos, incluidos el científico o el artístico (Bourdieu, 2002a, 2003; Fernández, 2004), en todos ellos hay una lucha por el monopolio de la legitimidad que contribuye a la reafirmación de la legitimidad en cuyo nombre se ha entablado. El principio de la eficacia de los actos de «consagración» como científico, poeta, pintor o músico reside en el propio campo, y no en un carisma inefable fuera de este espacio de juego que se ha ido instituyendo progresivamente, es decir en el sistema de relaciones objetivas que lo constituyen, en las luchas que en él se producen, en la forma específica de creencia que en él se engendra¹²⁷.

Bourdieu pretende «objetivar» la lógica mágica que funciona también fuera de lo que habitualmente se reconoce como propiamente mágico, en el campo artístico e incluso en el científico. La clave explicativa de la magia no se halla en las cualidades del mago, sino en determinar los fundamentos de la creencia colectiva, mejor aún del desconocimiento colectivo, colectivamente producido y mantenido, el poder del mago es una impostura legítima, colectivamente desconocida, por lo tanto reconocida. De modo análogo, «el artista que, al escribir su nombre en un *ready-made*, le confiere un precio al mercado, sin proporción a su coste de fabricación, debe su eficacia mágica a toda la lógica del campo que le reconoce y le autoriza»¹²⁸

¹²⁵ GALTON, M. y MOON, B. (1986) : Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona . Martínez Roca.

¹²⁶ GORDILLO, A. y TERRADES, I. (1.973) : Agresión naturaleza y cultura . Barcelona. Redondo,A. (ed.)

¹²⁷ ILLICH, I. (1974): La sociedad desescolarizada. Barcelona. Barral.

¹²⁸ ISAAC, J. (1986): "La educación del profesor en el futuro", en Galton, M y Moon, B.: Cambiar la escuela, cambiar el currículo. Barcelona. Martínez Roca.

Las revoluciones simbólicas que cambian las mentes son para Bourdieu tan posibles como las revoluciones que cambian las estructuras sociales: «Hay revoluciones que trastornan las bases materiales de una sociedad...y revoluciones simbólicas, que son las que llevan a cabo los artistas, los científicos, los grandes profetas religiosos o a veces, en contadas ocasiones, los grandes profetas políticos, que trastornan las estructuras mentales, es decir que cambian nuestra manera de ser y pensar: es el caso, en el ámbito de la pintura, de Manet»¹²⁹. Pero ni unas ni otras se dan en el vacío. Uno de los objetivos principales de algunas de las investigaciones más brillantes de Bourdieu, como las que expone en *Las reglas del arte*, es precisamente el de descubrir las condiciones sociales de algunas de esas revoluciones simbólicas en el campo de la literatura con Flaubert y de la pintura con Manet. Bourdieu parece más escéptico respecto a la posibilidad de una revolución simbólica en el campo de los *mass media*, sobre todo la televisión. A pesar de ocupar una posición inferior, dominada, en los campos de producción cultural, los periodistas ejercen, según él, una forma realmente insólita de dominación. Confía, sin embargo, en que los «análisis críticos sobre los medios de comunicación puedan contribuir a dotar de medios o de armas a todos aquellos que, dentro de las profesiones relacionadas con la imagen, luchan para que lo que hubiera podido convertirse en un extraordinario instrumento de democracia directa no acabe siéndolo de opresión simbólica»¹³⁰.

La dominación, tal como la concibe y analiza Bourdieu, con esos mecanismos tan penetrantes y sutiles como los que supone su teoría de la violencia simbólica, parece un círculo diamantino casi imposible de romper. En opinión de Eric Hosbawn (2004: 281-292), lo que le falta a la visión bourdoniana, tan lúcida en algunos análisis del cambio social a corto plazo como la revolución de 1848 (Bourdieu, 2002a), o la de 1869 (Bourdieu, 1984), es una teoría de la historia, de los tiempos largos. Desde otra perspectiva, la de la crítica cultural, B. Fowler, quien en términos generales también hace una apreciación positiva de su obra, sostiene que: «Bourdieu ha subenfatizado consistentemente la libertad de la clase trabajadora (frente

¹²⁹ ESTEBAN, D.; EGIDO, A. y SABURIDO, X.L. (1999) : Agresividad en la Aula . Santiago de Compostela, Lea.

¹³⁰ JARES, X.R. (1989) : Técnicas e xogos cooperativos para todas las edades . A Coruña . Vía Láctea.

a la presión) y las energías culturalmente creativas que vienen de abajo... El suyo es un anti-populismo consciente que enfatiza el poder de las grandes familias, grandes escuelas e incluso grandes edificios en una forma interminable de violencia simbólica»¹³¹.

2.3.2. Expresiones de la violencia en la escuela

Las contradicciones de la escuela. Una forma de violencia. La escuela tiene como objetivos conseguir en los sujetos una adecuada integración cultural y social. Es decir, no solo impartir conocimientos, saberes y habilidades técnicas sino también pautas de comportamiento que lleven a un modo de vivir solidario y pacífico. La contradicción se da cuando en la escuela se imparten valores como la competitividad, se reproducen los patrones culturales dominantes y se excluye las experiencias de los grupos subordinados¹³².

Referirse a la violencia escolar plantea una enorme ambivalencia: en primer lugar, porque su uso generalizado, amplio, sin especificaciones ni precisiones ha llevado a vaciarla de contenido por dos vías: su consideración de que muchos fenómenos sociales e individuales, en el campo de lo humano, imperfectible y corregible son violencia, y su exclusión de la reflexión¹³³.

En segundo lugar, porque la violencia es una problemática escasamente trabajada en la institución educativa, por lo cual no se reconoce su existencia, no se reflexiona sobre ella ni se le articulan explicativa, comprensiva y propositivamente los procesos, actividades e interacciones

¹³¹ JARES, X.R. (1989) : Técnicas e xogos cooperativos para tódalasidades .A Coruña . Vía Láctea.

¹³² JENCKS ,C. Y BANE, J. (1985) : "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia" en Gras,A. , Sociología de la Educación. Textos fundamentales .Madrid . Narcea.

¹³³ KERLINGER, F. N. (1973) : Investigación del comportamiento. Mexico. Interamericana.

escolares¹³⁴. Entonces, así como no todo lo que sucede en la institución educativa es violencia, tampoco puede pensarse que allí no pasa nada violento¹³⁵.

En un esfuerzo por no caer en los extremos presento una propuesta conceptual de violencia escolar: optar por una posición donde la escuela esté abierta a una mirada desde la perspectiva de la violencia, articularla a algunos fenómenos comprometidos con la participación ciudadana como son la tolerancia, el respeto, la igualdad, la justicia, el reconocimiento a la diferencia y la democracia y hablar de semillas de violencia como concepto articulador del acontecer de la escuela en relación con el acontecer de la sociedad. A continuación se señalarán vacíos existentes en la investigación científica con relación al tema de la violencia y su relación con la escuela, reflexión que apoya la idea de contar hoy con escaso conocimiento acumulado al respecto y la omisión que, de su estudio, han hecho quienes se dedican a la educación¹³⁶.

Posteriormente, se caracterizarán las formas de expresión de la violencia, a través de sus diferentes semillas y los ámbitos donde se manifiestan. Finalmente, se presentarán conclusiones generales a manera de horizonte de trabajo¹³⁷.

Violencia institucional. El micro político de la escuela. El micro político consiste “...en las estrategias por las que el individuo y los grupos, en contextos organizativos, intentan usar recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses”¹³⁸. La violencia se da en las relaciones

¹³⁴ McDONALD, B. (1989): «La evaluación y el control de la educación», en Gimeno, J. y Pérez, A., La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

¹³⁵ OLIVA, J. (1996): Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum. Madrid, Playor.

¹³⁶ GEORGE, L. Y KIRK, D. (1988): “The limits of change in physical education: Ideologies, teachers and the experience in physical education”, en Evans, J. (ed): Teachers teaching and control in physical education. Londres. Falmer Press.

¹³⁷ GOLEMAN, D. (1999): Educar con inteligencia emocional. Barcelona. Plaza y Janés.

¹³⁸ Página web de Enredate: Artículo “Violencia Escolar”. Puede encontrarse en la siguiente dirección: http://www.enredate.org/enredate/reportajes/historico_de_reportajes/violenciaescolar/

verticales, entre las autoridades y los alumnos, y horizontales, entre los alumnos¹³⁹.

2.3.2.1. La violencia en las escuelas

Uno de los problemas más serios con los que se enfrenta el sistema educativo de cualquier país contemporáneo es el del agravamiento de las situaciones generadoras de violencia en las escuelas. Ese es el inmenso desafío que debe ser encarado por las políticas públicas: preparar e influir en los jóvenes que frecuentan el ambiente escolar¹⁴⁰.

Entre los estudios que con mayor rigor se han ocupado del tema en Iberoamérica destaca *Violencia en las escuelas* (Abramovay y Rua, 2002)¹⁴¹. Llevado a cabo en 14 capitales de estados de Brasil, *Violencia en las escuelas* se basó en las percepciones de los alumnos, de los padres, de los profesores, de los directores y de los funcionarios de las escuelas públicas y particulares. Dicho estudio permitió la construcción de un mapa de los innumerables tipos de violencia registrados en los establecimientos escolares.

Con la finalidad de obtener una comprensión más profunda del universo escolar y de los puntos de vista de los diversos participantes, el estudio decidió utilizar el concepto amplio de violencia, que incorpora las nociones de maltrato y de uso de la fuerza o de la intimidación, así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno¹⁴².

El citado estudio señala algunas situaciones capaces de desencadenar violencia. Entre ellas, medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos

¹³⁹ JARES, X.R. (1989) : Técnicas e xogos cooperativos para tódalasidades .A Coruña . Vía Láctea.

¹⁴⁰ Peignard, E.; Roussier-Fusco, E., y Zanten, A. van (1998): «La violence dans les établissements scolaires britanniques: approche sociologiques», en Debarbieux, É. (coord.): La violence à l'école: approche européennes, Revue Française de Pédagogie, n.º 123, mayo-junio, Institut National de Recherches Pédagogiques

¹⁴¹ Zinnecker, J. (1998): «Perpetrators of School Violence: a Longitudinal Study of Bullying in German Schools», en W. M. Watts, Cross-Cultural Perspectives on Youth and Violence, Jai Press, Stanford

¹⁴² Zinnecker, J. (1998): «Perpetrators of School Violence: a Longitudinal Study of Bullying in German Schools», en W. M. Watts, Cross-Cultural Perspectives on Youth and Violence, Jai Press, Stanford

y profesores, graffiti, daños físicos a la escuela, y reglas de organización poco explícitas¹⁴³.

Otros factores influyentes son la carencia de recursos humanos y materiales, así como los bajos salarios de profesores y de funcionarios, la insuficiencia de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar, y la escasez de interacción entre la familia y la comunidad. El estudio sugiere que tales situaciones sean pensadas de forma integrada, y que sean encaradas como factores que, aunque no siempre estén interrelacionados en términos de causalidad, son profundamente interdependientes¹⁴⁴.

La circunstancia de que el ambiente escolar se haya hecho incompatible con las actividades didácticas, constituye el impacto más significativo de la violencia¹⁴⁵. Esa situación acentúa el ausentismo de los alumnos y deteriora la calidad de la enseñanza, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tabla de percepción de los efectos de la violencia sobre el desempeño escolar

	Total
Incapaces de concentrarse en los estudios	47%
Se sienten nerviosos, cansados	32%
Pierden interés en ir a la escuela	31%

¹⁴³Royer, É. (2003): Condutas agressivas na escola: pesquisas práticas exemplares e formação de professores, Anais do Seminário Violência nas Escolas, Brasília, unesco (no prelo).

¹⁴⁴Debarbieux, É. (coord.) (1998): «La violence à l'école: approches européennes», Institut National de Recherches Pédagogiques, en Revue Française de Pédagogie, n.º 123, avril-mai-juin.

¹⁴⁵Debarbieux, É. (coord.) (1998): «La violence à l'école: approches européennes», Institut National de Recherches Pédagogiques, en Revue Française de Pédagogie, n.º 123, avril-mai-juin.

Situaciones de ese tipo tienen consecuencias drásticas sobre los alumnos: repiten el año o son expulsados de la escuela. La repetición escolar y el abandono del centro reducen la eficiencia del sistema educativo.

Tabla 2. Tabla según la percepción del impacto de la violencia en la calidad de la enseñanza

	Total
El ambiente de la escuela se vuelve pesado	39%
La calidad de las clases empeora	32%

La violencia afecta de modo significativo el ambiente escolar. El deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos (Abramovay y Rua, 2002¹⁴⁶). La tabla N° 02 ilustra ese hecho.

Además de tener influencia sobre la calidad de la enseñanza y sobre el desempeño académico, la «atmósfera violenta» de la escuela afecta a la función profesional del equipo técnico pedagógico. Por otra parte, ese ambiente influye en la percepción que los alumnos tienen del espacio físico de la escuela, lo que afecta a la idea que ellos se hacen de la administración escolar, y también a sus impresiones sobre los propios colegas¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Abramovay, M., y rua, M. das G. (2002): Violences in the Schools, Brasília, unesco, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, cnpq, Instituto Ayrton Senna, unaid, Banco Mundial, usaid, Fundación Ford, consed, undime.

¹⁴⁷ Debarbieux, É. (coord.) (1998): «La violence à l'école: approches européennes», Institut National de Recherches Pédagogiques, en Revue Française de Pédagogie, n.° 123, avril-mai-juin.

Tabla 3. Tabla de percepción según lo que les desagrada en la escuela

	Total
Espacio físico	44%
Administración y Dirección	34%
La mayoría de los colegios	33%
Clases	25%
La mayoría de los profesores	24%

Un ambiente escolar hostil perjudica las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y administración). La tabla 3 ofrece una visión panorámica de los aspectos de la escuela que más desagradan a los alumnos.

Basado en esas informaciones, el estudio destaca la importancia de brindar una persistente atención al entorno inmediato de la escuela y a su ambiente interno. Eso implica poner el acento en la interacción entre la escuela, la familia y la comunidad. Se pone también énfasis en la necesidad de crear mecanismos de negociación sobre los reglamentos y las normas internas de la escuela, así como de concientizar a los profesores sobre las diversas maneras por las que se expresa la violencia. Entre otros factores, constan la adopción de medidas positivas en términos de seguridad pública, así como los de valoración y organización de los jóvenes. También fue resaltada la importancia de vincular diferentes áreas de gobierno (educación, justicia, cultura, etc.), la de producir materiales didácticos impresos y audiovisuales (Abramovay y Rua, 2002: 335-342), y las de crear oportunidades de socialización y espacios alternativos para ocio, para arte y para actividades culturales.

Se ejerce violencia psicológica al crearse en el aula un clima desagradable en el alumno¹⁴⁸. Expresiones de este problema:

- El profesor y la gestión del aula, solo está preocupado en el rendimiento académico y en el ejercicio de su autoridad limitando así los aspectos afectivos y creativos que debe tener la educación. Así, al asignar modos de trabajo y tareas busca limitar la libertad de los alumnos, no los deja hablar y además no existe un trato equitativo con los alumnos.
- Los refuerzos: premios y castigos escolares, agresividad de los alumnos hacia la escuela y el profesor, la agresión entre compañeros.

2.3.3. Estrategias metodológicas

2.3.3.1. Estrategias de aprendizaje

Buena parte de los saberes que se enseñan, por ejemplo sobre los yogures, tienen fecha de caducidad, más o menos cercana, por lo que se debe formar a los alumnos no sólo en esos saberes, sino en comprender lo que los hace ahora necesarios y los convertirá en insuficientes o limitados en un futuro más o menos inmediato. Si los alumnos aceptan esos conocimientos que se les proporciona sin reflexión o discusión sobre su naturaleza, simplemente porque se les exige, como suele ser el caso, carecerán de criterios para

¹⁴⁸ Martínez Sánchez, Amparo. "La violencia en la escuela: Propuestas de educación para la paz y la cooperación". En: Innovación Educativa, N° 11(2001): 68.

decidir cuándo esos conocimientos deben ser puestos en duda, por ello hay que formarlos para la autonomía.¹⁴⁹

A decir de Ontoria, A. (2002) cada cultura de aprendizaje aporta estrategias y técnicas coherentes con su planteamiento. Las “técnicas de estudio” (subrayado, trucos mnemotécnicos, copiar, tomar literalmente apuntes, etc.), que se han aplicado durante muchos años y que todavía hoy muchos profesores las mantienen en el aula como únicas, están identificadas con el aprendizaje memorístico... Cuando la revolución cognitiva se consolidó en la década de los 50, la preocupación por el procesamiento de la información se focalizó en los estudios y estrategias sobre la memoria, para distanciarse de la concepción conductista sobre el aprendizaje. Hacia la década de los 70 se produce un giro en los planteamientos cognitivistas, surgen las técnicas cognitivas, cuya idea central consiste en potenciar el proceso de pensamiento mediante la relación entre los conceptos y los hechos. El proceso de la información tiene como eje central la comprensión del significado de los conceptos para elaborar estructuras de conocimiento. Se busca la asimilación comprensiva de los conocimientos, como medio para retenerlos mejor y para potenciar el pensamiento propio.¹⁵⁰

Estrategias de 110 aprendizajes frente a las “técnicas de estudio”, identificadas con un enfoque determinado (conductista) del aprendizaje, se habla de estrategias y técnicas de aprendizaje en la concepción cognitivista.

En el primer enfoque se pone el acento en “cómo estudiar” y, en el segundo, se enfatiza el “cómo aprender”, con lo cual se indica la distinta perspectiva con que se afronta el proceso de aprendizaje, es decir, en uno se percibe como un proceso desde el exterior (enseñanza-profesorado), y en otro se quiere dar a entender un proceso desde el interior del alumnado (aprendizaje-alumnado). De ahí que en el constructivismo sea esencial el principio de comenzar el aprendizaje desde los conocimientos previos del alumnado.

¹⁴⁹Brousseau, Guy, "Los diferentes roles del maestro", en "Didáctica de Matemáticas", Parra, Cecilia (comp), Buenos Aires, Paidós Educador, 1999

¹⁵⁰ De La Torre, Saturnino, "Estrategias didácticas innovadoras", Barcelona, Octaedro, 2000

2.3.3.2. Definición de estrategias de aprendizaje

Es frecuente encontrar trabajos de divulgación e incluso investigaciones que utilizan términos distintos como sinónimos, lo cual crea confusión, tal es el caso de las nociones de técnica, procedimiento, método, estrategia y habilidad. Intentaremos aclarar estos conceptos como paso previo a la definición del concepto de estrategias de aprendizaje. En lo que se refiere a la relación capacidad-habilidad, hablamos de capacidades cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales.

Por ejemplo, de la capacidad de ver y oír con la que nacemos, dependiendo de las posibilidades de práctica de observación, se desarrollarán en mayor o menor grado habilidades de observación. Con respecto a la relación habilidad-estrategia, Scmeck (1988) afirma que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, pueden utilizarse en forma consciente o de forma automática (no consciente). En cambio, las estrategias son decisiones sobre el uso de procedimientos, que se adoptan siempre en forma consciente. Por lo tanto, para ser hábil en una tarea es necesario poseer previamente la capacidad potencial necesaria y el dominio de algunos procedimientos que permitan tener éxito en la realización de dicha tarea.¹⁵¹

Por otro lado, la estrategia cognitiva está indisolublemente asociada al terreno de lo procedimental y, por lo tanto, se caracteriza por su naturaleza serial y secuencial. Sin embargo, la clásica acepción de la estrategia como un conjunto de actividades dirigidas hacia un fin resulta redundante con el mismo concepto de procedimiento. Una estrategia es más bien un tipo particular de procedimiento¹⁵².

¹⁵¹ De la Torre, Saturnino, "Estrategias didácticas innovadoras", Barcelona, Octaedro, 2000

¹⁵² KAZDIN, A.E. y BUELA-CASAL, G.(1999): Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y en la adolescencia. Madrid, Pirámide.

Así, un procedimiento puede ser ejecutado de forma “ciega” o incluso conectando unas acciones con otras de modo arbitrario o, por el contrario, de forma autorregulada, adaptando dichas acciones a las condiciones que presenta cada tarea, en cada momento del proceso de ejecución¹⁵³. Esto último, consideramos que sí constituye la característica esencial del procedimiento estratégico (Montanero). Tratando de establecer algunos matices diferenciales entre técnica y método, suele ser aceptada la definición de técnica como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos.

Se relaciona con una categorización algorítmica (las acciones se hallan completamente prefijadas y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea, por ejemplo, realizar una multiplicación o coser un botón). Se considera que un método no solo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre los que pueden incluir algunas técnicas. Por ejemplo, al hablar de un método de lectura se considera que dicho método incluye prescripciones secuenciadas, más o menos precisas, que hacen referencia a procedimientos que profesores y alumnos deben realizar. Además un método parte de un principio orientador que generalmente se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, etc. (por ejemplo, el método Montessori). Monereo (2000) considera que las técnicas y los métodos¹⁵⁴, son procedimientos que se ubican en los extremos de un continuum, las técnicas estarían más cerca del extremo correspondiente a los algoritmos y los métodos en una posición más o menos lejana a dichos algoritmos, según sean las secuencias de sus acciones, por ejemplo, un método de lectura, es más probabilística, no se garantizan resultados seguros, por lo cual se ubica en el otro extremo como un procedimiento heurístico.¹⁵⁵

Para diferenciar estrategia y técnica, podemos recordar que el término estrategia viene del ámbito militar, entendida como el “arte de proyectar y dirigir las operaciones militares con el fin de obtener la victoria”, y los pasos

¹⁵³ LORENZ, K. (1988): *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*, Madrid, Alianza.

¹⁵⁴ LORENZ, K. (1988): *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*, Madrid, Alianza.

¹⁵⁵ Malajovich, Ana (comp), "Recorridos didácticos en la Educación Inicial", Buenos Aires, Paidós, 2000

que forman una estrategia son llamados “tácticas” o “técnicas”. Nisbet (1991) señala que las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza, las estrategias en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias, también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. Monereo (2000) plantea que es posible diferenciar estos conceptos con relación a los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Si los profesores esperan que sus alumnos conozcan y utilicen un procedimiento para resolver una tarea concreta (realizar el plano de la clase), las actividades propuestas irán encaminadas a asegurar la correcta aplicación de ese procedimiento. Pero si se pretende, además, favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro (utilidad, oportunidad, etc.), y para ello se enseña a los alumnos a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar la manera en que esta tarea se ha llevado a cabo, el proceso se complica y entran en juego las llamadas “estrategias de aprendizaje”¹⁵⁶.

Esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), pues promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos)¹⁵⁷ y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo de forma menos azarosa cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad¹⁵⁸. De este modo, el alumno no solamente aprende cómo utilizar determinados

¹⁵⁶ MASTERS, W.H. Y JONSON, V.E. (1988): El vínculo del placer. Barcelona Grijalbo.

¹⁵⁷ PÉREZ, A. J. y OTROS (1997) : “Socialización y educación en la época postmoderna” en Goikoetxea, J. y García J. Ensayos de Pedagogía Crítica. Madrid , Editorial Popular.

¹⁵⁸ POPKEWITZ, T. (1994) : Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid/Coruña. Morata y Paidea.

procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea.

En consecuencia, una estrategia de aprendizaje, según Monereo (1997), es un proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conocimientos (especialmente procedimentales) utilizar para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje ante determinadas situaciones educativas. En este proceso de “toma de decisiones” se pone en acción la capacidad de reflexión sobre cuándo y por qué debe emplearse un procedimiento (o un conocimiento conceptual o actitudinal) para lograr un determinado aprendizaje, lo cual va más allá de una simple aplicación automática y rutinaria de un conjunto de técnicas¹⁵⁹.

Las estrategias de aprendizaje, según Beltrán, se sitúan en otro nivel distinto al de la técnicas de estudio que van dirigidas más al aprendizaje memorístico que al aprendizaje significativo. No se trata de dar al estudiante una serie de recursos para salir airoso en algunas tareas. Las estrategias hacen referencia, más bien, a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea¹⁶⁰.

2.3.3.3. Características de las estrategias de aprendizajes

Pozo (1996) señala las siguientes características:

- 1) Uso controlado.
- 2) Planificación, control y evaluación de la ejecución.

¹⁵⁹SHÖN, D. A. (1992) : La formación de profesionales reflexivos . Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós y M.E.C.

¹⁶⁰TEJADA, J. (1998) : Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y sesores. Málaga . Aljibe

- 3) Comprensión de lo que se está haciendo y por qué.
- 4) Reflexión consciente meta-conocimiento de los procedimientos empleados.
- 5) Uso selectivo de los propios recursos y capacidades.

2.3.3.4. El aprendizaje estratégico

La estrategia de aprendizaje encierra dentro de ella un plan de acción organizado. La ejecución de procesos de aprendizaje, así como el conocimiento y control de los mismos, deja en manos del estudiante la responsabilidad del aprendizaje, a la vez que aumenta su motivación intrínseca. Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, es lo que pretenden las estrategias. Se trata de un verdadero aprender a aprender¹⁶¹.

El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos. El aprendizaje de habilidades para aprender contenidos no hace referencia a ningún contenido concreto, sino que se extiende a todos los contenidos actuales y posibles¹⁶². A veces, se entiende también por aprender a aprender la adquisición de una serie de principios o reglas generales que permitan resolver problemas, cualquiera que sea la naturaleza o el contenido de los problemas en cuestión, frente al aprendizaje de solución de problemas específicos y concretos¹⁶³.

También se puede identificar el aprender a aprender con la autonomía o el autocontrol de las actividades del aprendizaje, en el sentido que el estudiante que aprende a aprender, más que un contenido, lo que aprende es a trazar un plan eficaz de aprendizaje, siempre que necesite aprender a controlar las distintas fases del plan previamente trazado, eligiendo las

¹⁶¹ DOMENACH, J.M. (1981): "La violencia" en Domenach, J.M. y otros: La violencia y sus causas. París, UNESCO.

¹⁶² GALLAGHER, J.J. (1994): "Teaching and learning. New Models". Annual Review of Psychology, 45, 171-195.

¹⁶³ GAIRIN, J. (Ed.) (1997): Estrategias de la gestión del proyecto curricular de centros educativos. Madrid. Síntesis y U.A.B.

estrategias oportunas, confirmándolas o cambiándolas siempre que sea necesario y, por último, a evaluar los resultados de las actividades realizadas ajustadas al plan original o rectificadas en las sucesivas correcciones si las hubiere habido.

Por último, también se suele entender por aprender a aprender esa especie de saber estratégico que se adquiere con la experiencia de los muchos aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida, y que nos permite afrontar cualquier aprendizaje con garantías de éxito. A veces, esta forma inteligente, estratégica de abordar el aprendizaje de cualquier materia va acompañada de una disposición a aprender automotivada y, por consiguiente, gratificante por sí misma¹⁶⁴.

2.3.3.4. Ventajas de las estrategias de aprendizaje

- 1) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje no está restringida a los estudiantes universitarios o de enseñanza secundaria, sino que se puede realizar a una edad temprana como la que corresponde a la enseñanza infantil. Es más, las estrategias básicas de aprendizaje se adquieren probablemente en los primeros años escolares, y parece fuera de toda duda la existencia de una etapa crítica para la enseñanza de las estrategias, la que va de los 11 a los 14 años que es cuando aparece el pensamiento formal propio del adulto. Esta es la razón por la que se aplican la mayor parte de los métodos de enseñar a pensar a esta edad¹⁶⁵.
- 2) Si bien las estrategias de aprendizaje constituyen una explicación acerca de la correlación entre estatus socioeconómico familiar y rendimiento académico de los estudiantes, los psicólogos luego de muchos años de búsqueda de variables que propicien un cambio, han encontrado en las estrategias de aprendizaje una forma de igualar las oportunidades de los

¹⁶⁴ LORENZ, K. (1988): La acción de la naturaleza y el destino del hombre, Madrid, Alianza.

¹⁶⁵ HERAS, P (1991): "La educación no discriminatoria por razón de sexo" en Martínez, M y Puig J.M.: La Educación Moral. Perspectiva de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona. Gráo.

estudiantes, haciendo que esas estrategias que se inician en los primeros años de la escolaridad en la familia puedan ser adquiridas por todos los estudiantes, suministrando un entrenamiento necesario a todos aquellos que no hayan tenido esa ventaja familiar. Se ha señalado que los estudiantes necesitan entrenamiento en estrategias de aprendizaje o de estudio porque hay diferencias individuales en la manera en que los estudiantes estudian, y los psicólogos han demostrado que estas diferencias están relacionadas con diferencias en el rendimiento. Los estudiantes brillantes estudian de una manera diferente a como estudian los estudiantes torpes. Cuando se ha enseñado a los estudiantes de bajo rendimiento, estrategias de aprendizaje eficaces, han llegado a rendir más y mejor¹⁶⁶.

El tema de estrategias de aprendizaje constituye hoy una línea importante de investigación. Hace una generación, la mayor parte de los psicólogos creían que la inteligencia estaba relativamente fijada, determinada por la herencia y bien medida por los test de inteligencia convencionales. Con el tiempo, esta creencia se ha puesto en cuestión, y el debate se ha desplazado a la cuestión de si las habilidades se pueden entrenar¹⁶⁷.

2.3.4. Fracaso y métodos pedagógicos

Después de analizar las responsabilidades de la familia en lo relativo al fracaso escolar se trata aquí de las de la institución escolar: Los métodos pedagógicos y la actitud del maestro hacia los alumnos.

¹⁶⁶ JENCKS, C. Y BANE, J. (1985) : "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia" en Gras, A., Sociología de la Educación. Textos fundamentales. Madrid. Narcea.

¹⁶⁷ LORENZ, K. (1988): La acción de la naturaleza y el destino del hombre, Madrid, Alianza.

2.3.4.1. Características del didactismo

Por didactismo se refiere a la pedagogía tradicional opuesta a los métodos activos. Características:

1. El adulto tiene la iniciativa absoluta en lo que concierne al programa educativo.
2. Hay una separación absoluta de las disciplinas y una ausencia de relación entre ellas.
3. El maestro dispone de una autoridad absoluta.

“... el objetivo del didactismo es adaptar al niño a la escuela y no la escuela al niño: el programa y el reglamento están puestos como unas normas absolutas a las que debe someterse y plegarse. Si no lo consigue, se someten a examen estas normas, sino a él y se le acusa, según los casos, de pereza o de falta de inteligencia; la escuela obliga al niño a asimilar sus exigencias y de este modo realiza la identificación de las generaciones sucesivas”.¹⁶⁸

2.3.4.2. Postulados psicológicos del didactismo

La psicología del niño es homogénea al del adulto. Así, los programas están elaborados no en razón de la receptividad intelectual sino a una progresión lógica establecida por el adulto. El espíritu está constituido por “facultades” psicológicas separadas e independientes unas de otras: la memoria, la atención, la imaginación, la razón, etc. Esta idea fundamenta la idea de la

¹⁶⁸ Martínez Sánchez, Amparo. “La violencia en la escuela: Propuestas de educación para la paz y la cooperación”. En: Innovación Educativa, N° 11(2001): 68.

fragmentación de la enseñanza; es decir, de la separación de las disciplinas ya que cada una sirve para desarrollar una facultad¹⁶⁹.

Por ejemplo, la historia y la recitación desarrollarían la memoria. Al niño no le gusta trabajar y solo le gusta jugar. Por ello "... es necesario usar la autoridad para hacerle progresar aun en contra de su voluntad; y así aparecen en el vocabulario y la mentalidad del didactismo los conceptos extendidos y oscuros de "esfuerzo" y atención"¹⁷⁰.

2.3.4.3. Técnicas del didactismo

Teniendo en cuenta lo anterior, el esfuerzo pedagógico consiste en inventar los medios más sutiles o eficaces para inducir a los alumnos a hacer lo que no les gusta: la sanción frustrante, el uso psicológico del temor y del fastidio, la emulación. Se establece la competencia entre los alumnos, se usa el resorte del amor propio que lleva consigo el deseo de gloria y el temor a la vergüenza. Esto está reñido con la moral ya que lleva al individualismo. El atractivo. Consiste en hacer agradable el trabajo, distrayéndolo de manera sutil. El examen. Hacer pensar en el porvenir¹⁷¹.

2.3.4.4. Fracaso y didactismo

Un niño se hace un buen alumno por dos razones: por intereses intrínsecos o extrínsecos. El primero consiste en el agrado del niño por una disciplina en particular, el segundo, le hace trabajar no por amor al estudio sino por el

¹⁶⁹ Martínez Sánchez, Amparo. "La violencia en la escuela: Propuestas de educación para la paz y la cooperación". En: Innovación Educativa, N° 11(2001): 68.

¹⁷⁰ Avanzini, Guy: El Fracaso Escolar ". Barcelona, Herder, 1982, p. 71.

¹⁷¹ KAZDIN, A.E. y BUELA-CASAL, G. (1999): Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y en la adolescencia. Madrid, Pirámide

temor a malas notas que encuentra en las técnicas pedagógicas empleadas¹⁷².

El didactismo supone que el interés intrínseco no existe e impone un programa inadaptado a los alumnos suscitando su desinterés lo que a su vez lleva al profesor a emplear métodos coercitivos. Ello "...conduce al fracaso a aquellos sobre quienes no se ejercen presiones coercitivas ni las diversas motivaciones que acabamos de mencionar; y condena a utilizarlas sin medida o abandonarlas al fracaso a aquellos en quienes no hacen mella".¹⁷³

2.3.4.5. Fracaso y enseñanza colectiva

En este punto el autor analiza algunos puntos en la práctica pedagógica de la enseñanza colectiva. La enseñanza colectiva refuerza la autoridad del maestro y le da un carácter absoluto. La clase tiene como postulado la homogeneidad: supone la equivalencia de ritmos de aprendizaje, la misma edad mental de los alumnos; muchos de los programas están por encima de la receptividad intelectual de los niños. El didactismo requiere de técnicas de control que se apoyan esencialmente en la memorización¹⁷⁴.

Clases sobrecargadas. Debido a ello la enseñanza se despersonaliza, se enseña a un alumno teórico, medio, que no existe. Se cae en una rigidez que promueve el desinterés de los alumnos. Esto afecta tanto a los alumnos superdotados como a los que requieren más tiempo para aprender¹⁷⁵.

De otra parte, esto genera conflictos. "Maestro y alumnos se conocen cada vez menos, se adaptan mal los unos a los otros; establecen entre ellos unas relaciones de personaje a personaje, el de maestro y el de alumnos, más que de persona a persona. Por ello a menudo surgen conflictos. El profesor se hace más coercitivo y los alumnos más insubordinados. Los alborotos y

¹⁷² BALLARÍN, P. (1994): "Violencia sexista en nuestro sistema educativo.", en Fernández, A (ed). Educando para la paz: Nuevas propuestas. Granada. Universidad de Granada.

¹⁷³ LEVINE, D. N. (1971): G. Simmel: on Individuality and Social Forms. Chicago. University of Chicago Press..

¹⁷⁴ PORTO, A.S. (1994): A escola normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto curricular e social na formação do profesorado. Santiago. Universidad de Santiago.

¹⁷⁵ Avanzini, Guy: El Fracaso Escolar ". Barcelona, Herder, 1982, p. 71.

su represión amenazan, tiende a crearse un clima de guerra en pequeño. El enervamiento recíproco y la tensión aumenta, los incidentes se multiplican”¹⁷⁶.

2.3.4.6. *El didactismo de ayer y de hoy*

Insuficiencias del didactismo

- Se ocupa de un modo abusivo de la expresión escrita en detrimento de la oral.
- Hay una deficiente formación social. Escasez de formación cívica y el hecho de que la clase no se caracteriza por instaurar una forma de vida democrática.
- No se da una educación moral debido a que al recurrir a la emulación se desarrolla el individualismo y sentimientos de rivalidad.

2.3.5. La relación pedagógica

Los profesores que conducen al fracaso. Se sostiene que los psicólogos han distinguido cuatro clases de personalidad que se adaptan difícilmente a la profesión de maestro:

- Los indiferentes que se interesan más en la materia que enseñan que a quienes enseña. Eventualmente se siente atraído por los alumnos

¹⁷⁶ QUINTANA, J. M. (1993) : ¿Qué es lapedagogía familiar? . En Quintana, J. M. (Coord) Pedagogía familiar. Madrid. Narcea.

brillantes desatendiendo a los que lo necesitan. Este tipo de profesor afecta sobre todo a los alumnos sensibles dado el clima de frialdad.

- Los frustrados que buscan en sus alumnos un afecto que les consuele de sus frustraciones. Al no recibir el afecto de unos niños que en realidad están más deseosos de recibirlo que de darlo, el profesor se sentirá decepcionado y sentirá rencor y amargura. Se volverá agresivo y faltará a la justicia, prefiriendo a unos alumnos de otros.
- Los hombres duros a quienes les gusta ejercer la autoridad. Esto ocasiona un estado de inferioridad en los alumnos y suscita un deseo de desquite.
- Los que tienen complejos de inferioridad, quienes al temer fracasar una relación con los adultos creen que dominarán con mayor facilidad a los niños. Si no logra controlar sus temores será fastidiado por los alumnos no siendo tomado en serio, de lo contrario se volverá tiránico y maniático¹⁷⁷.

2.3.6. Rendimiento escolar

2.3.6.1. Concepto

El rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y, al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, maestros, padres de familia y alumnos. No se trata de cuanta materia han memorizado los educandos, sino de cuanto de ello han

¹⁷⁷ PORTO, A.S. (1994): A escola normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto curricular e social na formação do professorado. Santiago. Universidad de Santiago.

incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas¹⁷⁸.

La comprobación y la evaluación de sus conocimientos y capacidades. Las notas dadas y la evaluación tienen que ser una medida objetiva sobre el estado de los rendimientos de los alumnos. El rendimiento educativo lo consideramos como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación¹⁷⁹.

El rendimiento educativo sintetiza la acción del proceso educativo, no solo en el aspecto cognoscitivo logrado por el educando, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses, etc. Con esta síntesis están los esfuerzos de la sociedad, del profesor y del rendimiento enseñanza - aprendizaje, el profesor es el responsable en gran parte del rendimiento escolar¹⁸⁰.

Consideramos que en el rendimiento educativo intervienen una serie de factores entre ellos la metodología del profesor, el aspecto individual del alumno, el apoyo familiar, entre otros. Hay que aclarar que la acción de los componentes del proceso educativo, solo tienen afecto positivo cuando el profesor logra canalizarlos para el cumplimiento de los objetivos previstos, aquí la voluntad del educando traducida en esfuerzo es vital, caso contrario no se debe hablar de rendimiento¹⁸¹.

En todos los tiempo, dentro de la educación sistematizada, los educadores se han preocupado por lo que en la pedagogía se conoce con el nombre de aprovechamiento o rendimiento escolar, fenómeno que se halla estrechamente relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje. La idea que se sostiene de rendimiento escolar, desde siempre y aun en la actualidad, corresponde únicamente a la suma de calificativos producto del

¹⁷⁸ PORTO, A.S. (1994): A escola normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto curricular e social na formação do profesorado. Santiago. Universidad de Santiago.

¹⁷⁹ WILLIAMSON, J. (1986) : "Investigación del aula e investigación curricular : algunos ejemplos nacionales e internacionales", en Galton, M. Y Moon, B. , Cambiar la escuela, cambiar el currículum . Barcelona. Martínez Roca.

¹⁸⁰ VAN RILLAER, J. (1977) : La agresividad humana. Barcelona. Herder.

¹⁸¹ FLOYER, A. (1993) : Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones. Barcelona. Paidós

“examen” de conocimientos, al cual es sometido el alumno. Desde este punto de vista el rendimiento escolar ha sido considerado muy unilateralmente, es decir, solamente con relación al aspecto intelectual. Esta situación se convirtió en norma, principio y fin, exigiendo al educando que “rindiese” repitiendo de memoria lo que se le enseña “más a la letra”, es decir, cuando más fiel es la repetición se considera que el rendimiento era mejor¹⁸².

Al rendimiento escolar lo debemos considerar, dejando de lado lo anotado en el párrafo anterior, pues lo más importante son los alumnos. Estos cambios conductuales se objetivizan a través de las transformaciones, formas de pensar y obrar, así como en la toma de conciencia de las situaciones problemáticas¹⁸³.

En resumen, el rendimiento debe referirse a la serie de cambios conductuales expresados como resultado de la acción educativa. Por lo dicho, el rendimiento no queda limitado en los dominios territoriales de la memoria, sino que trasciende y se ubica en el campo de la comprensión y sobre todo en los que se hallan implicados los hábitos, destrezas, habilidades, etc.¹⁸⁴

2.3.6.2. Definición

Himmel (1985, citado en Andrade, G; Miranda, C y Freixas, 2003) define el rendimiento académico como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo, que se

¹⁸² ESTEBAN,D.; EGIDO,A. y SABURIDO,X.L. (1999) : Agresividade na Aula .Santiago de Compostrela, Lea.

¹⁸³ GALLAGHER ,J.J. (1994) : “Teachingandlearning. New Models”. AnnualReviewofPsychology , 45 ,171-195

¹⁸⁴ PORTO, A.S. (1994): A escola normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto curricular e social na formação do profesorado. Santiago. Universidad de Santiago.

sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) que evalúa del nivel alcanzado.¹⁸⁵

Según Chávez, A. (2006), la educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno.

Para Pizarro (1985), el rendimiento académico es como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.¹⁸⁶

Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985).

Según Herán y Villarroel (1987), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.

En tanto que Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un

¹⁸⁵RODRÍGUEZ, José y Santiago CUETO. "¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Presentación de la Evaluación Nacional del 2001".

¹⁸⁶TORREBLANCA, Alberto. "¿Cuán diferentes son los resultados de las pruebas de matemática y lenguaje en Latinoamérica? Una mirada a través del Laboratorio Latinoamericano de Medición de la Calidad Educativa".

período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador.

2.3.6.3. *Importancia*

Según Jens Henrik Haahr (2005), para obtener conclusiones firmes en lo que se refiere a la importancia del rendimiento escolar para el rendimiento académico son necesarios estudios longitudinales. Sin embargo, los resultados en la información proporcionada por los propios alumnos en cuanto a la duración de cada estudiante (si es que lo hizo) indican que el escolar guarda una estrecha relación con el rendimiento académico.

La importancia del rendimiento académico es obtener el logro de aprendizaje del alumno al culminar el año. El alumno al culminar el año escolar obtiene una boleta de notas, donde se especifica el logro obtenido del alumno.

2.3.6.4. *Características*

García y Palacios (1991) explican que después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social.¹⁸⁷

En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo:

- a. El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.

¹⁸⁷VALVERDE, Gilbert A. "La política educativa peruana y las evaluaciones educacionales internacionales".

- b. En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
- c. El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- d. El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
- e. El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

2.3.6.5. *El rendimiento académico en el Perú*

Según Huerta, F. (1983), citado por Aliaga (1998), en consonancia con esa caracterización y en directa relación con los propósitos de la investigación, es necesario conceptualizar el rendimiento académico. Para ello se requiere previamente considerar dos aspectos básicos del rendimiento: el proceso de aprendizaje y la evaluación de dicho aprendizaje.

El proceso de aprendizaje no será abordado en este estudio. Sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a la consecución de un valor numérico (u otro) y aquellos encaminados a propiciar la comprensión (insight) en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje. En el presente trabajo interesa la primera categoría, que se expresa en los calificativos escolares.

Las calificaciones son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento académico en los alumnos. Las calificaciones escolares son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos escolares es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión.

2.3.6.6. Justificación

Según comenta Sequeira Salazar, R. A. (1993), la Matemática es una de las disciplinas que mayor problema presenta, en cuanto a rendimiento académico se refiere, en los diferentes niveles de la educación formal. Estadísticas demuestran que al finalizar cada curso lectivo la promoción en esta materia es una de las más bajas.

Secada (1972) sostiene que no podemos considerar el rendimiento solamente como resultado de la capacidad intelectual o de las aptitudes, sino también de las condiciones temperamentales y características del individuo. El rendimiento escolar es el resultado del mundo complejo del alumno, sus aptitudes, su personalidad, compañeros, su estado físico y su entorno considerando las situaciones de la vida con que se encuentra.

2.3.7. La indisciplina y la violência escolar

Existen dificultades para delimitar las fronteras de la violencia escolar. Lo que es violencia para unos no lo es tanto para otros, para algunos es soportable, pero no para otros¹⁸⁸. Aquello que se caracteriza como violencia y como no soportable varía según centros, con el estatus de quien opina (profesores, directivos, supervisores, alumnos...), con la edad y, tal vez, con el género¹⁸⁹. Existen formas de violencia que llaman poderosamente la

¹⁸⁸ ALCÁNTARA, J.A. (1990). Cómo educar la autoestima. Barcelona. CEAC.

¹⁸⁹ PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.º 02, 1997.

atención, que conmueven a la opinión pública: golpes, heridas, acosos sexuales, vandalismo, problemas de droga, etc.¹⁹⁰.

Pero también se dan violencias que suponen falta de civismo y respeto a los otros: insultos, palabras groseras, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, exclusiones, etc. Ciertas faltas de civismo y respeto se llevan a cabo abiertamente; los alumnos pueden ser groseros sin respetar las formas, los profesores pueden injuriar de una manera solapada. Asimismo, los profesores se quejan de la indiferencia de alumnos respecto a lo que enseñan y a la necesidad de dedicar una parte importante del tiempo a establecer las condiciones para que se pueda enseñar¹⁹¹. Según la percepción de los profesores, lo que parece haber aumentado es la tensión cotidiana más que la violencia entendida como agresión física.

La investigación acerca de la indisciplina y violencia escolar no puede prescindir de la reflexión sobre la noción misma de violencia. La indisciplina y la violencia tienen, al menos, unos caracteres normativos y subjetivos. La violencia es aprehendida en función de los parámetros normativos del grupo de referencia¹⁹².

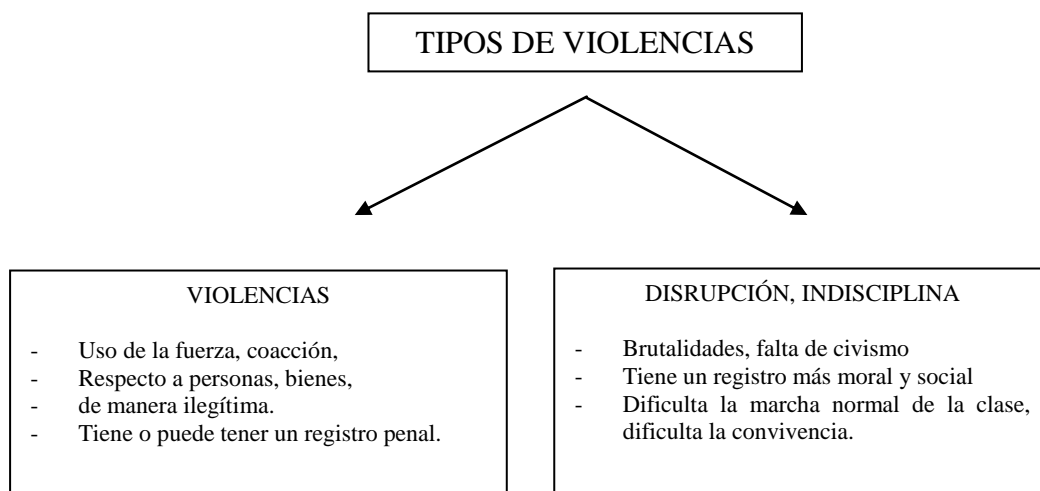
La extensión misma de la semántica de la violencia permite abordar conductas criminalizables (violencia física, agresiones brutales, robos, abusos sexuales, etc.) hasta conductas tales como la violencia verbal, la violencia simbólica, etc. Por ello, en la literatura sobre la violencia en la escuela coexisten junto a conceptos penales o legales (crimen, delito, infracción), otras categorías como perturbación, agresividad, falta de civismo, indisciplina, etc.¹⁹³.

¹⁹⁰ ANDREASON, Y. (1995). *La lucha contra la violencia y el maltrato. Organización y Gestión Educativa*, nº4, ppss 36-40.

¹⁹¹ ALCÁNTARA, J.A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona. CEAC.

¹⁹² PERALVA, Angelina. *Escola e violência nas periferias urbanas francesas*. In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (Org.). *Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.º 02, 1997.

¹⁹³ ALCÁNTARA, J.A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona. CEAC.



Violencia es una palabra ambigua que remite al uso de fuerza, de la coacción directa o indirecta respecto a personas ilegítimamente. La palabra más utilizada en Inglaterra, *bullying*, hace referencia a toda especie de brutalidades que dañan a las personas, en una relación de poder o coacción, física o moral¹⁹⁴.

Un término que se emplea ampliamente es el del maltrato entre iguales. Olweus (1983) fue uno de los primeros en utilizar este término¹⁹⁵. El maltrato por abuso es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques.

Existe violencia "cuando un individuo (o grupo) impone su fuerza, su estatus o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico sea de forma directa o indirecta" (Ortega, R., 1997:12)¹⁹⁶. Mediante el concepto de violencia escolar se refiere a "las manifestaciones de comportamiento de un grupo de alumnos que no hacen sino perturbar la

¹⁹⁴ ARAMENDI, P. y AYERBE, P. (2000). La inserción social a debate. Donostia. Erein

¹⁹⁵ AYERBE, P. (2002). Entender y mejorar la convivencia en los centros. Organización y Gestión Educativa, nº6, ppss 10-13.

¹⁹⁶ ORTEGA, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización de los escolares. Revista de Educación, nº 313, ppss 7-27.

normal convivencia en los centros educativos" (Toro, M. 1998:2)¹⁹⁷. En definitiva, cuando se habla de violencia escolar se destacan las siguientes ideas fuerza:

- Una persona o grupo de personas que perturban la puesta en práctica de las actividades cotidianas del centro educativo.
- Se perjudica generalmente a individuos, compañeros y profesionales en sus labores y tareas cotidianas.
- Estas conductas antisociales, perjudiciales y violentas generan tensiones, inseguridad, daño físico o moral en las víctimas que la sufren.
- Las actividades violentas, cuando son reiteradas y repetidas, generan agresores y víctimas crónicos.

Se han efectuado clasificaciones que aportan cierta claridad conceptual (Hernández, 1995)¹⁹⁸. Esta claridad conceptual es necesaria porque cada tipo de hecho violento puede requerir una intervención diferenciada que apunta a tres objetivos básicos: prevención, intervención y resolución del conflicto¹⁹⁹.

1. Actos disruptivos: cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo. Dificulta gravemente la instrucción del profesor. Formulando al revés dificulta el aprendizaje del alumnado debido a desórdenes, indisciplina, falta de motivación, apatía, etc. Esta conflictividad es frecuente; no sale en medios de comunicación pero es causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y del alumnado²⁰⁰.

¹⁹⁷ TORO SORIANO, M. (1998). Hablando de la violencia escolar. Organización y Gestión Educativa, nº2, ppss2.

¹⁹⁸ HERNÁNDEZ, E.M. (1995). Los valores: perspectivas de la familia actual. López Barajas, E. La familia en el tercer milenio. Madrid. Uned. Ppss 173-176.

¹⁹⁹ PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.º 02, 1997.

²⁰⁰ HERNÁNDEZ, E.M. (1995). Los valores: perspectivas de la familia actual. López Barajas, E. La familia en el tercer milenio. Madrid. Uned. Ppss 173-176.

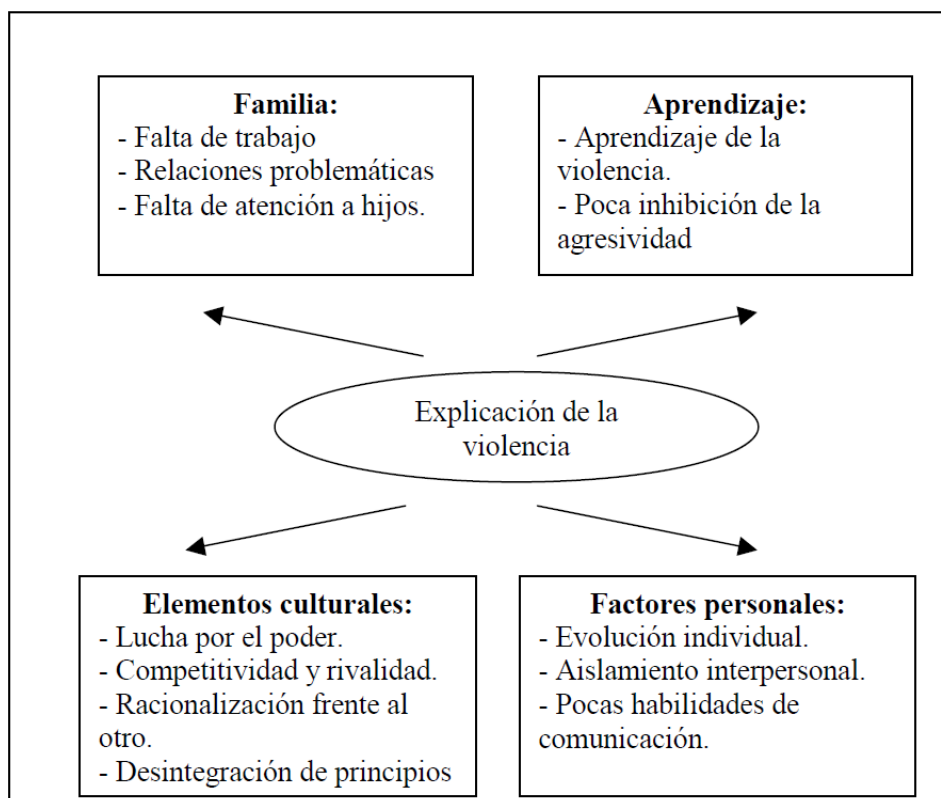
2. La violencia se da cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual. a) Violencia física: peleas, agresiones, daño físico. b) Violencia verbal: amenazas, insultos, expresiones dañinas. c) Violencia psicológica: "juegos psicológicos", chantajes, reírse de, sembrar rumores, miedos, aislamiento, rechazo. Se incluyen los abusos: entre alumnos, alumnos-profesores. Existe una tendencia a que alguien gane a otro, dada la asimetría del poder escolar. d) Violencia indirecta, no dirigida a personas sino enseres, objetos dentro de la institución. Puede acabar en vandalismo o destrozos.
3. Robos: pequeños enseres, material de laboratorios-talleres, material escolar, entre compañeros, etc.
4. Asistencia a la escuela de jóvenes ajenos al centro, puede producir situaciones descontroladas y ajenas a normativas escolares.
5. Absentismo: falta de asistencia de los alumnos a clase con regularidad. A veces, hay disociación entre fines escolares y familiares²⁰¹.

También se ha debatido sobre las raíces, los motivos, las causas de la violencia. Se han dado muchas razones y principios explicativos generales, presentes en nuestra sociedad que pretenden dar luz sobre el porqué se producen comportamientos violentos en la sociedad.

A continuación ofrecemos un cuadro que pretende dar una visión panorámica²⁰².

²⁰¹ HERNÁNDEZ, E.M. (1995). Los valores: perspectivas de la familia actual. López Barajas, E. La familia en el tercer milenio. Madrid. Uned. Ppss 173-176.

²⁰² DEFENSOR DEL PUEBLO (1997). Informe del Defensor del Pueblo sobre La violencia escolar. Informe policopiado.



Se alegan múltiples factores para explicar la realidad de la violencia escolar (Santos, 1998)²⁰³: falta de referencias por cambios sociales y culturales, falta de esperanza para encontrar trabajo fijo, aumento de droga en el mercado como en consumo, marginación, desarraigo económico y social derivado de inmigración, fracaso escolar o fracaso de la escuela sobre todo entre los alumnos provenientes de clases más humildes y marginadas, el aumento de las desigualdades sociales y escolares, exposición continua a imágenes violentas en los medios, valores como "vale todo" del individualismo mercantil.

No hay que confundir conflicto y violencia. El conflicto es constitutivo de la convivencia humana. En toda sociedad existen conflictos. Y si nos ubicamos en sociedades plurales y diversas, el tratamiento adecuado del conflicto es condición inherente para una vida social democrática. Los sujetos en cualquier situación educativa viven variadas situaciones. Existen momentos de trabajo, alegría, tensión, fricción, etc. Las situaciones y momentos de

²⁰³ SANTOS, M. (1995). Educación y disciplina: el gran reto del siglo XXI en EEUU. Organización y Gestión Educativa, nº 4, ppss 30-35.

conflicto son numerosos. El análisis reflexivo de las situaciones en que se producen, el marco organizativo que envuelve y regula los conflictos, las actitudes y comportamientos que los sujetos viven en esa variedad de situaciones tiene una virtualidad educativa²⁰⁴.

En la reflexión, en los debates se discuten y tratan cuestiones y las personas que intervienen adoptan o tienen puntos de vista diversos. La declaración de los derechos humanos de 1948, en el artículo 19 proclama que “Toda persona tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión. Este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”.

La negociación, el debate y la comunicación en general ante situaciones conflictivas en los espacios educativos nos preparan para la vida, favorece el procesamiento de multitud de informaciones, potencia las relaciones humanas, nos introduce en un espíritu democrático para la tolerancia, prepara para la solución humana de conflictos.

Junto a estos factores ambientales generales no podemos olvidar otros factores más internos o cercanos a la propia escuela, tales como la discriminación entre colegios muy bien dotados y con alumnos brillantes y otros centros con fuertes carencias y profesorado más joven y con poca experiencia, la excesiva concentración en algunos centros de alumnos provenientes de familias inmigrantes, la convivencia cotidiana de los alumnos con la violencia en sus ambientes de origen, las sobre-exigencias hacia el profesorado, el fracaso de muchos equipos de atención al alumnado con dificultades, la falta de comunicación entre profesores y alumnos, la lejanía cultural de la escuela respecto a los intereses actuales y experiencias culturales previas, la falta de creencia en los valores proclamados en la escuela, la ausencia de perspectiva futura buscando en el aquí y ahora acciones y emociones fuertes, etc.²⁰⁵.

²⁰⁴ SANTOS, M. (1995). Educación y disciplina: el gran reto del siglo XXI en EEUU. Organización y Gestión Educativa, nº 4, ppss 30-35.

²⁰⁵ ARAMENDI, P. y AYERBE, P. (2000). La inserción social a debate. Donostia. Erein

2.4. Definición de términos

- **Androcentrismo.** Considerar al hombre como el centro de medida de todas las cosas, implica organizar al mundo y todas las cosas en función del hombre y de lo masculino.
- **Análisis de género.** Proceso teórico-práctico que permite analizar los roles entre hombres y mujeres, así como las responsabilidades, el acceso, uso y control sobre los recursos, los problemas o las necesidades, propiedades y oportunidades, con el propósito de planificar el desarrollo con eficiencia y equidad para superar las discriminaciones imperantes, que limitan la posibilidad de que la mujer exprese sus necesidades y preferencias.
- **Equidad.** Pretende el acceso de las personas a la igualdad de oportunidades y al desarrollo de la capacidad básica; esta significa que se deben eliminar las barreras que obstaculizan las oportunidades económicas y políticas, así como el acceso a la educación y los servicios básicos, de tal manera que las personas (hombres y mujeres de todas las edades, condiciones y posiciones) puedan disfrutar de dichas oportunidades y beneficiarse con ellas. Implica la participación de todos en los procesos de desarrollo y la aplicación del enfoque de género en todas nuestras actividades.
- **Equidad de género.** Es garantizar que tanto las mujeres como los hombres tengan acceso a los recursos necesarios para desarrollarse como personas.
- **Estereotipo.** El estereotipo de género es la idea fija y repetida sobre lo que creemos, propio de todas las mujeres y sobre lo que creemos propio de todos los hombres.
- **Género.** Los géneros son grupos biosocioculturales, contruidos históricamente a partir de la identificación de características sexuales que clasifican a los seres humanos corporalmente. Ya clasificados se les asigna de manera diferencial un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento y normas. Se trata de un complejo de

determinaciones y características, económicas, sociales, jurídicas, políticas y psicológicas, es decir, culturales que crean lo que en cada época, sociedad y cultura son los contenidos específicos de ser hombre y ser mujer.

- **Grupos etarios.** Clasificación de la población en grupos de edad. Por ejemplo niñas y niños, adolescentes, mujeres adultas y hombres adultos mayores.
- **Homofobia.** Temor y aversión a las personas (hombres y mujeres) homosexuales. Se le interpreta tradicionalmente como la aversión a los hombres homosexuales.
- **Identidad de género.** La identidad de género es sentirse y reconocerse como hombre, a partir de lo que la sociedad establece a cada sexo.
- **Igualdad.** Condición de ser una cosa “igual” a la otra: Implica que debe hacer paridad e identidad.
- **Igualdad de oportunidades.** Es la situación en la que las mujeres y los hombres tienen iguales oportunidades para realizarse intelectual, física y emocionalmente, pudiendo alcanzar las metas que establecen para su vida desarrollando sus capacidades potenciales sin distinción de género, clase, sexo, edad, religión y etnia.
- **Igualdad de trato.** Presupone el derecho a las mismas condiciones sociales de seguridad, remuneraciones y condiciones de trabajo, tanto para mujeres como para hombres.
- **Igualdad de derechos.** Se trata de la situación real igualitaria en donde las mujeres y los hombres comparten igualdad de derechos económicos, políticos, civiles, culturales y sociales.
- **Machismo.** Hecho, costumbre o fenómeno social y cultural, que resalta la hombría y la prepotencia de los hombres sobre las mujeres en todos los campos de la vida: social, laboral y afectiva.
- **Misoginia.** Actitud de odio y desprecio a las mujeres por el hecho de ser mujeres.

- **Mundo privado.** Es el espacio y las actividades relacionadas con la familia y lo doméstico. También es un espacio de poder pero limitado y considerado de menor importancia.
- **Necesidades prácticas de género.** Están orientadas a facilitar el cumplimiento de los roles tradicionales de mujeres y hombres, para satisfacer las condiciones básicas de la vida.
- **Nivel de pobreza.** Límite establecido al comparar el nivel de ingresos de los hogares con el costo de la canasta básica alimentaria (CBA) y la canasta ampliada (CA), dos veces el costo de la canasta básica.
- **Patriarcado.** El patriarcado es un orden de poder, un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Y está basado en la supremacía de los hombres y lo masculino, sobre la inferiorización de las mujeres. Nuestro mundo es dominado por los hombres. En él, las mujeres, en distintos grados, son expropiadas y sometidas a opresión, de manera predeterminedada.
- **Población Económicamente Activa.** Grupo poblacional constituido por las personas que estando en edad de trabajar efectivamente forman parte de la fuerza de trabajo, al mantenerse en una ocupación o buscarla activamente.
- **Pobreza extrema o crítica absoluta.** Se encuentran ubicados en esta situación, aquellas personas u hogares cuyos ingresos son menores que el costo de la CBA.
- **Rol.** Papel, función o representación que juega una persona dentro de la sociedad, basado en un sistema de valores y costumbres, que determina el tipo de actividades que ésta debe desarrollar.
- **Triple rol.** Como triple rol se entiende la participación femenina tanto en funciones productivas como reproductivas y de gestión comunal.
- **Múltiples roles.** Se refiere al balance en una misma jornada a la vez simultáneamente, de dos o tres tipos de roles. Esta es la situación de muchas mujeres y, en menor grado, de los hombres. Las mujeres tienen la tarea de balancear los múltiples roles que les son asignados, encontrando a veces demandas contradictorias entre sus actividades reproductivas,

productivas y comunitarias. Se ignora el hecho de que la sobrecarga de tener que balancear al mismo tiempo dos o tres roles limita a las mujeres.

- **Rol de género.** Es el papel que le toca hacer tanto a hombres como a mujeres, según lo indica y espera la sociedad.
- **Sexo.** Es el grupo de características biológicas o físicas con las que se nace, y que diferencian a los hombres de las mujeres. Por ello, se clasifica a las personas en sexo masculino y femenino.
- **Sexismo.** Creencia y actitud compartida por mujeres y hombres sobre superioridad del sexo masculino.
- **Socialización.** Aquellos procesos psicosociales en los que el individuo se desarrolla históricamente como persona y como miembro de la sociedad. En este proceso se adquiere o construye la identidad personal y social como parte del grupo social al que pertenece, el individuo se configura como persona, con sus rasgos y características personales, que son el fruto de este proceso de configuración.
- **Trabajo productivo.** Son las actividades mediante las cuales se producen bienes o servicios para venderlos y obtener ingresos en dinero o en especie. Se cree que los trabajos u oficios productivos requieren de mayor esfuerzo e inteligencia y, en su mayoría, son asignados y desarrollados por hombres.
- **Violencia física.** Acciones, comportamientos u omisiones que amenazan o lesionan la integridad física de una persona.
- **Violencia intrafamiliar.** El que ejerce violencia sobre su cónyuge o sobre la persona con quien conviviere maritalmente o sobre sus hijos o los hijos aquellos, sujetos a la autoridad parental, pupilo menor o incapaz sometido a su tutela o guarda o en sus ascendientes. Es un delito sancionado con prisión de seis meses a un año.
- **Violencia psicológica.** Acción u omisión directa o indirecta cuyo propósito sea controlar o degradar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

De acuerdo a los objetivos de la investigación se adoptó un estudio de tipo **descriptivo con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo)** por cuanto se utilizó el método de análisis y sesiones de profundidad, para caracterizar el objeto de estudio a una situación concreta, en nuestro caso particular.

3.2. Nivel de investigación

La investigación es básica, se conocerá los argumentos sobre la violencia simbólica en los alumnos de quinto y sexto grado de las instituciones educativas estatales de Pucallpa.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Muestra inicial

Muestra. La constituyen 230 escolares hombres y mujeres de 9 a 12 años, de quinto y sexto grado de educación primaria de las instituciones educativas estatales del distrito de Callería, provincia de Coronel Portillo, región Ucayali, con matrícula y asistencia regular en el presente año.

3.3.2. Muestra ajustada

Para el estudio se tomó como población a 230 personas entre hombres y mujeres escolares de 9 a 12 años.

3.3.3. Proporcionalidad de la muestra

Para el cálculo del tamaño muestral se consideró un nivel de confianza de 95% y un error de 5%.

Datos:

$$N = 230.$$

$$Z = 95\%$$

$$p = 50\%$$

$$q = 1-p$$

$$e = 5\%$$

Se calculó haciendo uso de la siguiente fórmula.

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + z^2 \cdot p \cdot q}$$

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,5) (0,5) (230)}{(0,05)^2 (230 - 1) + (1,96)^2 (0,5) (0,5)}$$

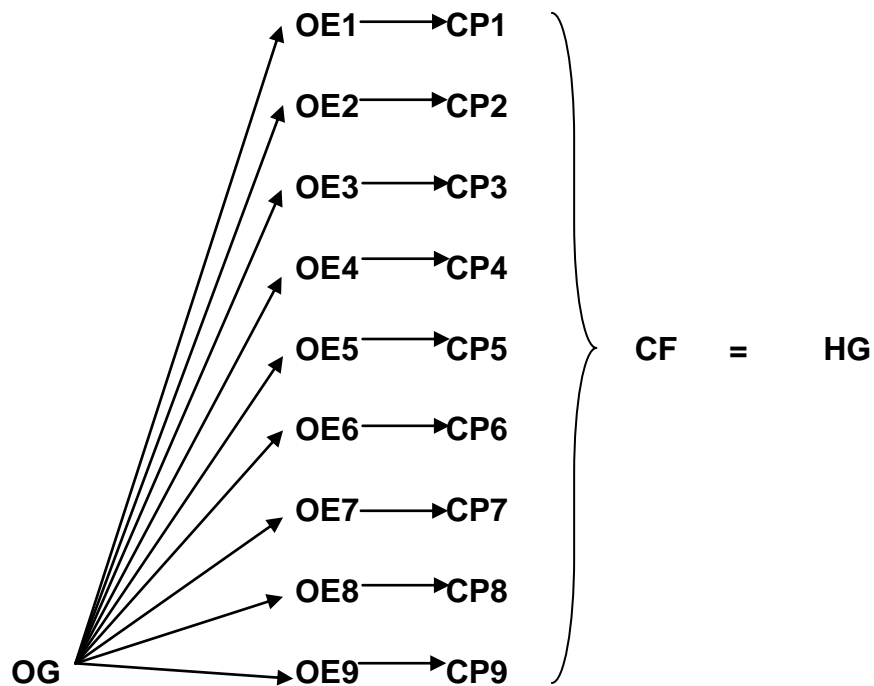
$$n = \frac{219.9316}{1.5329}$$

$$n = 143.47$$

3.4. Diseño de la investigación

3.4.1. Diseño

La investigación por su diseño fue por “Objetivos”, conforme a los resultados obtenidos de acuerdo al esquema que se acompaña:



Donde:

OG	=	Objetivo General.
OE	=	Objetivo Específico.
CP	=	Conclusión Parcial.
CF	=	Conclusión Final.
HG	=	Hipótesis General.

3.4.2. De los métodos**a. Generales**

Se realizó de la siguiente manera:

1. Para la recolección de los datos se coordinó previamente con los directores de los centros educativos de la zona de estudio.
2. Para la autorización se puso en conocimiento a los estudiantes de la investigación a realizarse.
3. Con el permiso se realizó una entrevista a 230 estudiantes, según el diseño de estudio.
4. La entrevista fue personal y anónima, con la finalidad de evitar sesgos y mantener confidencialidad en cuanto a la información recogida.
5. Se procesó la información recogida para el desarrollo de la investigación.

b. Específicos

Se entrevistó a 230 estudiantes del nivel primario

c. Particulares

Se entrevistó a 10 alumnos de nivel primario fuera del ámbito de estudio para tener idea de las opiniones sobre el tema.

d. De las informaciones

Primer nivel

Se obtuvieron informaciones mediante libros, revistas y trabajos de investigación sobre el tema.

Segundo nivel

La información recogida fue sobre la base de los resultados obtenidos en las entrevistas.

Tercer nivel

La información obtenida fue basada en la ética profesional que involucra una serie de aspectos que debe poseer el profesional en general y si se trata de nuestra profesión es el profesional que debe conllevar dentro de la ética profesional (la de su moral, ser idóneo y/o competente, llevar una conducta intachable, solvencia o capacidad profesional), para desenvolverse con eficiencia y efectividad frente a los estudiantes a su cargo en las instituciones educativas de la región.

3.4.3. Técnicas de recolección

Técnica de recolección de datos

- Técnicas.
- Observación.
- Análisis documental.
- Encuesta.

Etapla inicial

En esta etapa se llevó a cabo la selección de la muestra, la cual quedó conformada de la manera antes referida. También se realizó un diagnóstico inicial de la educación de los sujetos, mediante la aplicación de varias técnicas evaluadoras de las diferentes variables tomadas en cuenta en el estudio.

Instrumentos

- **Guía de análisis documental**
- **Cuestionarios.** Se aplicó con el objetivo de explorar el estado de las variables.

Este instrumento combina preguntas abiertas y cerradas. Se calificó mediante el análisis de por cientos, y de la frecuencia de aparición de respuestas.

- **Escala Likert.** Se aplicó con el objetivo de evaluar la violencia simbólica en los sujetos. En ella, los mismos deben emitir sus juicios verbales acerca de una serie de proposiciones con respecto al bajo rendimiento, que se le presentan, en términos de muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo. Se presentó a los sujetos ítems positivos y negativos, y se calificó otorgándole una puntuación del 1 al 5. La calificación total del sujeto en la escala, se ha obtenido mediante la suma de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems.
- **Etapla final o de evaluación de los resultados.** Se evaluó la evolución de nivel del bajo rendimiento, que se manifestó en la existencia de cambios de los sujetos en cuanto a la violencia simbólica, considerando el comportamiento de las variables del estudio, mediante la aplicación inicial y final de las técnicas referidas y descritas con anterioridad, y la comparación del comportamiento de los indicadores y variables que se han tenido en cuenta en ambos momentos de la investigación.

3.5. Técnicas del proceso de tesis

3.5.1. Pruebas estadísticas

Se trabajó en función de las diversas técnicas estadísticas y de acuerdo al seguimiento del diseño respectivo y distribución de frecuencias se ha aplicado la prueba del Chi Cuadrado, la asociación (regresión) y correlación de variables.

CONTRASTE DE ASOCIACIÓN χ^2

Planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

$$\left\{ \begin{array}{l} H_0 : A \text{ y } B \text{ son INDEPENDIENTES (no asociación)} \\ H_1 : A \text{ y } B \text{ son DEPENDIENTES (asociación)} \end{array} \right.$$

1. Partimos de un total de n individuos.

2. La tabla de frecuencias **observadas** es:

	B_1	B_2	B_j	B_s	
A_1	n_{11}	n_{12}	n_{1j}	n_{1s}	$n_{1.}$
A_2	n_{21}	n_{22}	n_{2j}	n_{2s}	$n_{2.}$
A_i	n_{i1}	n_{i2}	n_{ij}	n_{is}	$n_{i.}$
A_r	n_{r1}	n_{r2}	n_{rj}	n_{rs}	$n_{r.}$
	$n_{.1}$	$n_{.2}$	$n_{.j}$	$n_{.s}$	n

3. Bajo la hipótesis nula de **no asociación** se tendría

$$P(A_i \cap B_j) = P(A_i) \times P(B_j) \quad \forall i, j$$

y entonces la tabla de frecuencias **esperadas** bajo H_0 sería:

	B_1	B_2	B_j	B_s	
A_1	e_{11}	e_{12}	e_{1j}	e_{1s}	$n_{1.}$
A_2	e_{21}	e_{22}	e_{2j}	e_{2s}	$n_{2.}$
A_i	e_{i1}	e_{i2}	e_{ij}	e_{is}	$n_{i.}$
A_r	e_{r1}	e_{r2}	e_{ri}	e_{rs}	$n_{r.}$
	$n_{.1}$	$n_{.2}$	$n_{.j}$	$n_{.s}$	n

Donde $e_{ij} = (n_{i.} \times n_{.j})/n$

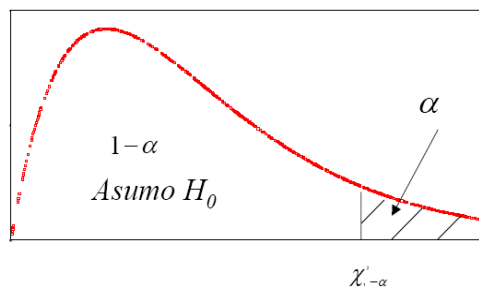
4. Construimos el estadístico “distancia” entre la tabla de frecuencias observadas y frecuencias esperadas:

$$\chi^2 = \frac{(n_{11} - e_{11})^2}{e_{11}} + \frac{(n_{12} - e_{12})^2}{e_{12}} + \dots + \frac{(n_{rs} - e_{rs})^2}{e_{rs}} = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

el cual, bajo la hipótesis nula sigue una distribución χ^2

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}} \rightarrow \chi^2_{(r-1)(s-1)}$$

Fijar un nivel de significación α (p.e. , 0.05), y construir el “valor crítico” $\chi^2_{1-\alpha}$.



1. Regla de decisión:

- Si $\chi^2 > \chi^2_{1-\alpha}$ rechazamos H_0 y existe asociación significativa ($p\text{-value} < \alpha$)
- Si $\chi^2 \leq \chi^2_{1-\alpha}$ asumimos H_0 ($p\text{-value} \geq \alpha$). El test es no significativo (n.s.)

$$p\text{-value} = p(\text{rechazar } H_0 \text{ con nuestra muestra particular}) = P(\chi^2_{(r-1)(s-1)} > \chi^2).$$

Regresión y correlación

A continuación, se desarrolló el grado de relación entre dos o más variables en lo que llamaremos análisis de correlación, para representar esta relación utilizaremos una representación gráfica llamada diagrama de dispersión, se hará un modelo matemático para estimar el valor de una variable basándonos en el valor de otra, en lo que llamaremos análisis de regresión.

Análisis de correlación. Es el conjunto de técnicas estadísticas empleado para medir la intensidad de la asociación entre dos variables. El principal objetivo del análisis de correlación consiste en determinar qué tan intensa es la relación entre dos variables. Normalmente, el primer paso es mostrar los datos en un diagrama de dispersión.

Diagrama de dispersión. Es aquel gráfico que representa la relación entre dos variables.

Variable dependiente. Es la variable que se predice o calcula. Su representación es "Y".

Variable independiente. Es la variable que proporciona las bases para el cálculo. Su representación es: X_1 , X_2 , X_3 ...

Coefficiente de correlación. Describe la intensidad de la relación entre dos conjuntos de variables de nivel de intervalo. Es la medida de la intensidad de la relación lineal entre dos variables.

El valor del coeficiente de correlación puede tomar valores desde menos uno hasta uno, indicando que mientras más cercano a uno sea el valor del coeficiente de correlación, en cualquier dirección, más fuerte será la asociación lineal entre las dos variables. Mientras más cercano a cero sea el coeficiente de correlación indicará que más débil es la asociación entre ambas variables. Si es igual a cero se concluirá que no existe relación lineal alguna entre ambas variables.

Análisis de regresión. Es la técnica empleada para desarrollar la ecuación y dar las estimaciones.

Ecuación de regresión. Es una ecuación que define la relación lineal entre dos variables.

Ecuación de regresión lineal: $Y' = a + Bx$

Ecuación de regresión lineal múltiple: $Y' = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3...$

Principio de mínimos cuadrados. Es la técnica empleada para obtener la ecuación de regresión, minimizando la suma de los cuadrados de las distancias verticales entre los valores verdaderos de "Y" y los valores pronosticados "Y".

Análisis de regresión y correlación múltiple. Consiste en estimar una variable dependiente, utilizando dos o más variables independientes.

Ecuación de regresión múltiple. La forma general de la ecuación de regresión múltiple con dos variables independientes es:

$$Y' = a + b_1X_1 + b_2X_2$$

X1, X2: Variables independientes

a: es la ordenada del punto de intersección con el eje Y.

b1: Coeficiente de regresión (es la variación neta en Y por cada unidad de variación en X1.).

b2: Coeficiente de regresión (es el cambio neto en Y para cada cambio unitario en X2).

Prueba global. Esta prueba investiga básicamente si es posible que todas las variables independientes tengan coeficientes de regresión neta iguales a 0.

CAPÍTULO IV.

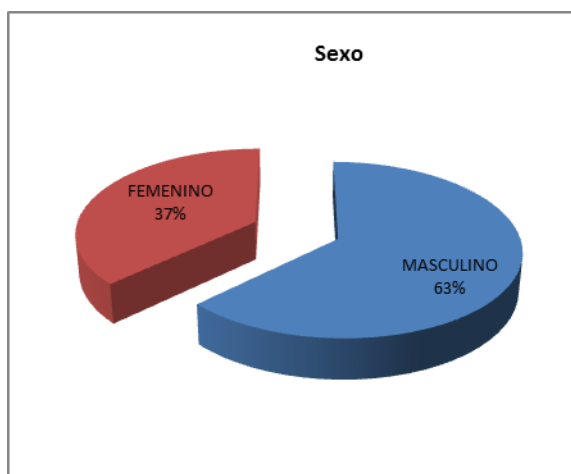
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Resultados

Para responder a nuestro primer objetivo como es la “Evaluación si la violencia simbólica influye en el bajo rendimiento académico de los escolares”, conoceremos primeramente los aspectos sociodemográficos encontrados en nuestro estudio.

Aspectos sociodemográficos

En nuestro estudio, el 63% son varones y 37% mujeres, esto se ilustra también en el Gráfico 1.

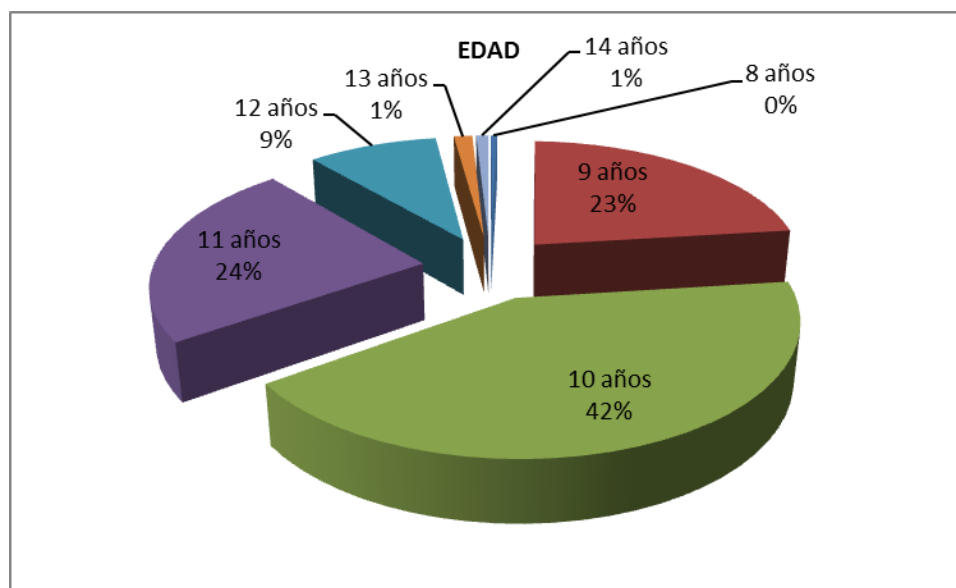
Gráfico 1. Diagrama de género en este estudio

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria- Pucallpa

Cuadro 1. Tabla de frecuencia de edad en este estudio

Edad		
Validos	Frecuencia	Porcentaje
8	1	0
9	52	23
10	97	42
11	54	24
12	21	9
13	3	1
14	2	1
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Calleria- Pucallpa,

Gráfico 2. Diagrama de la edad de los entrevistados

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria- Pucallpa

En la edad de los alumnos considerados en la muestra, la mayor proporción corresponde a niños de 10 años de edad (42%), de 11 años son el 24%, de 9 años el 23%, de 12 años el 9%. Los menores porcentajes corresponden al rango de 14 años (1%), 13 años (1%) y 8 años (0%).

Grado de instrucción

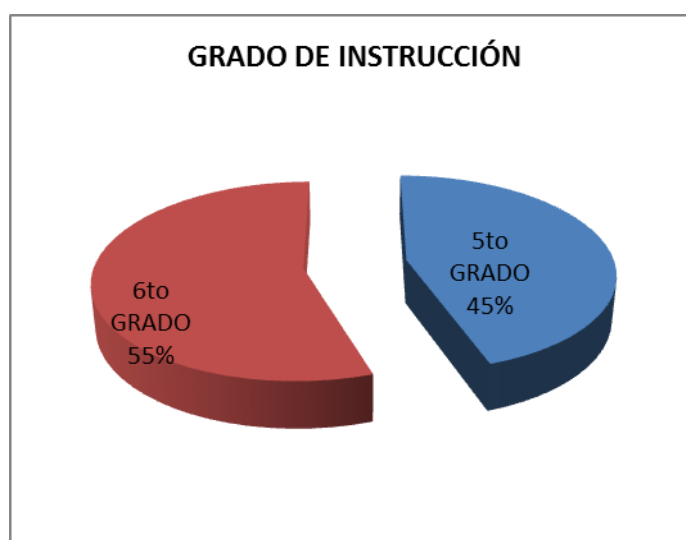
Cuadro 2. Tabla de frecuencia del Grado de Instrucción de los entrevistados

GRADO		
Validos	Frecuencia	Porcentaje
5to GRADO	103	55
6to GRADO	127	45
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria- Pucallpa.

En la muestra, para garantizar la representatividad de la misma respecto de la población, se ha considerado dos grados, el quinto grado con 45% y el sexto grado con 55%. Cabe resaltar que solamente se han considerado en la muestra estos dos grados por el requerimiento mínimo de expresión escrita en relación con el instrumento de medición correspondiente (cuestionario). Ver el siguiente gráfico.

Gráfico 3. Diagrama del grado de instrucción de los entrevistados



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Callería- Pucallpa.

Sobre la violencia

En esta pregunta el 59% de la muestra manifiesta haber recibido algún tipo de violencia en la escuela, mientras que 41% indica lo contrario.

¿Crees que en tu escuela sufres de violencia?

Gráfico 4. Diagrama donde el entrevistado cree que sufre violencia



Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Callería - Pucallpa.

En este análisis observamos que el 59% de los entrevistados cree sufrir violencia, ya que esto se convierte en una manifestación que ocurre en todos los niveles sociales, económicos y culturales. Se ha puesto de manifiesto también en las instituciones. Dicha violencia fue ocultada, negada y silenciada durante muchos años por educadores y autoridades, pero evitar y suprimir esos actos violentos no ha hecho más que empeorarlos. Los educadores diariamente se enfrentan a esta problemática que aumenta día a día, porque enfrentarlos significa reconocerla, analizarla y actuar sobre ella, esta es una manera de trabajar en prevención.

Cuadro 3. Tabla de frecuencia, si el entrevistado sufre alguna violencia

Si sufre alguna violencia

	Frecuencia	Porcentaje
SI	120	52
NO	115	48
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición "Violencia Simbólica y Bajo Rendimiento Académico en Alumnos del 5° y 6° Grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria- Pucallpa.

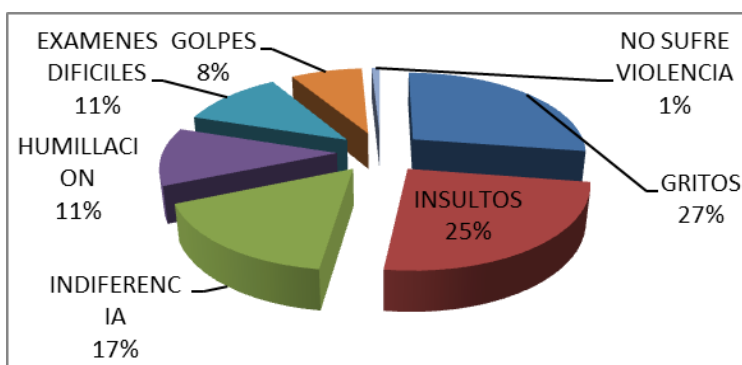
Este resultado de la investigación obliga a que el problema debe ser tomado sin dramatismo, pero con firmeza y en toda su magnitud. Debemos evitar el miedo y la angustia que la violencia produce para no caer en la impotencia y actuar desde una postura reflexiva que nos permita encarar abordajes acordes a su complejidad.

¿Cómo crees que es esa violencia?

El 27% han recibido gritos, 25% insultos, 17% indiferencia, 11% humillación, 11% exámenes difíciles, 8% golpes y por último el 1% no sufre violencia.

La actitud del mayor porcentaje es gritos, insultos e indiferencia, esto se debe porque el docente no tiene las estrategias metodológicas adecuadas para trabajar con los alumnos porque estas agresiones y pueda mantener al alumno trabajando con actividades que tengan significados para ellos.

Gráfico 5. Diagrama donde los entrevistados creen sufrir alguna violencia en la escuela



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria- Pucallpa.

Creer como es la violencia

	Frecuencia	Porcentaje
GRITOS	63	27
INSULTOS	57	25
INDIFERENCIA	38	17
HUMILLACION	26	11
EXAMENES DIFICILES	26	11
GOLPES	18	8
NO SUFRE VIOLENCIA	2	1
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria - Pucallpa.

El docente al utilizar los gritos, insultos, indiferencia, humillaciones, exámenes difíciles como recursos metodológicos y estrategias de aprendizaje demuestra que no tiene las condiciones para desempeñar el trabajo en las aulas. El trabajo pedagógico debe contribuir a la formación

integral de los alumnos, el maestro debe ser un guía, y no aquel que usando su autoridad y dominio hace uso de la violencia en las aulas.

Así, Díaz Aguado menciona que para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen desde la interacción que el alumnado establece en la escuela, también la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte.

En el análisis se da cuenta de que el gran porcentaje de docentes no están calificados para enseñar porque después de haberse titulado no accedieron a otros estudios, capacitaciones para mejorar su desempeño en las aulas y ello reflejan las encuestas realizadas por el MINEDU.

¿De quién viene esa violencia?

Cuando se interroga respecto a quien ejerce contra ellos un tipo de violencia determinada (ver Cuadro 5) los alumnos respondieron de la siguiente manera: En mayor proporción de sus compañeros (46%), 35% de sus profesores, 16% indica no haber sufrido violencia alguna y 3% manifiesta que la violencia proviene del director de la escuela.

Cuadro 5. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe de donde proviene la violencia.

De quien proviene la violencia		
	Frecuencia	Porcentaje
PROFESOR	85	37
DIRECTOR	10	4
COMPAÑEROS	97	42
NO SUFRE VIOLENCIA	38	17
Total	230	100

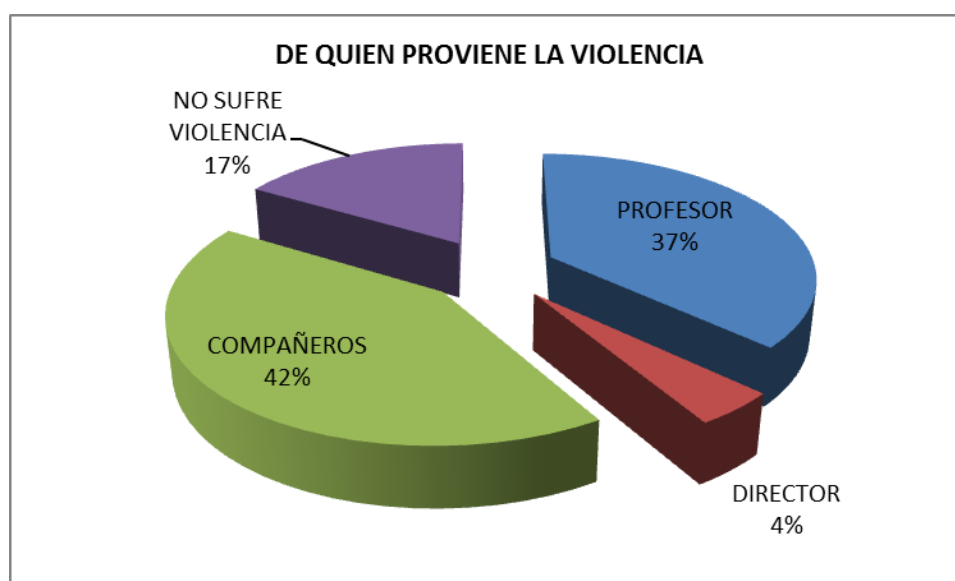
Fuente: Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

En el Cuadro 5, se ve que que el mayor porcentaje de violencia proviene de sus compañeros. Las escuelas del país están pasando por una crisis de valores, existe mucha violencia entre iguales (alumno-alumno), a los profesores les ha perdido el respeto, los alumnos en las aulas y fuera de ellas hacen justicia por sí mismos. Y sobre la percepción de que es del profesor de quien viene la violencia es porque el profesor es el que está la mayor parte del tiempo en contacto con los alumnos, muchas veces muestra una indiferencia porque está prohibido las agresiones de todo tipo en las aulas.

Al respecto, varios autores (Olweus, 1993 Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli y otros, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997) mencionan características frecuentes observadas en los alumnos que acosan a sus compañeros, destacan las siguientes: una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una

acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas; unas relaciones negativas con relación a los adultos y un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad.

Gráfico 6. Diagrama donde los entrevistados creen saber de dónde proviene la violencia



Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria- Pucallpa.

Tipo de violencia según procedencia de la misma

En el Cuadro 6 se han cruzado dos variables, horizontalmente el tipo de violencia y verticalmente quien ejerce dicha violencia. En lo que se refiere a los golpes, la mayor proporción corresponde a los compañeros y a la que ejerce el profesor; en cuanto a los gritos, la mayor proporción corresponde a los compañeros, al profesor y al director; los insultos son mayoritariamente proporcionados por los compañeros de aula, por el profesor y en menor escala por el director; la indiferencia es inferida en mayor proporción por el profesor, seguida por los compañeros.

Las humillaciones provienen, de acuerdo a los resultados de la encuesta, en mayor proporción del profesor y de los compañeros de aula; mientras que aquellos alumnos que consideran los exámenes difíciles como una forma de violencia la atribuyen casi totalmente al profesor.

Cuadro 6. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe de quien es la violencia

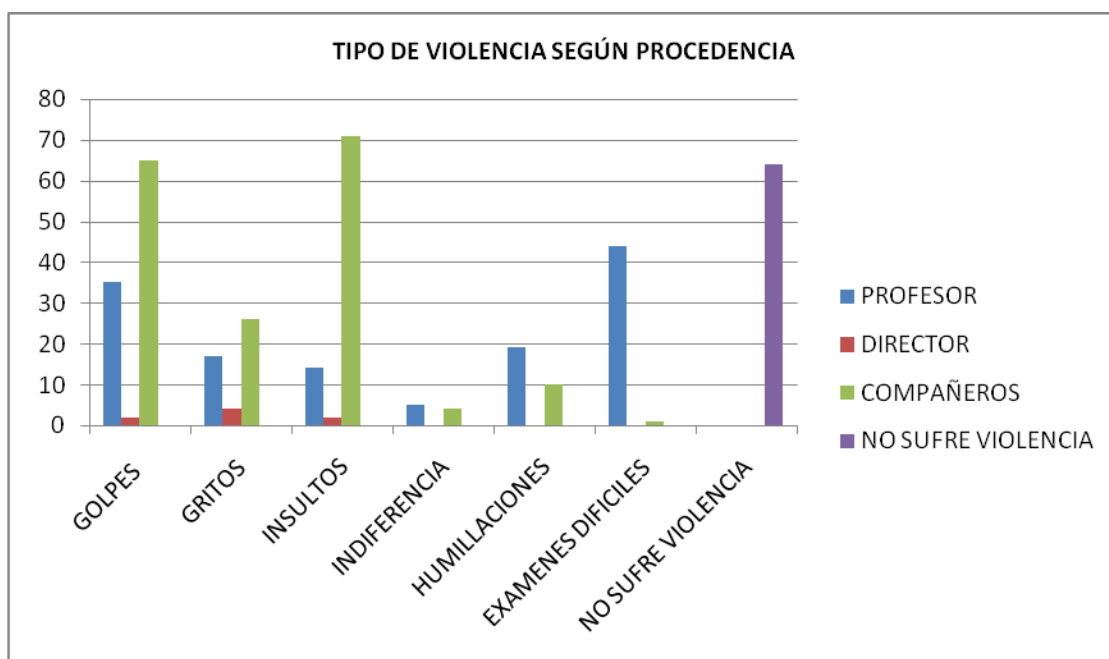
Como crees que es la violencia	De quien viene esa violencia				Total
	Profesor	Director	Compañeros	No sufro violencia	
Gritos	21	2	40	0	63
Insultos	7	4	16	0	27
Indiferencia	14	2	41	0	57
Humillaciones	1	0	3	0	4
Examen difícil	9	0	10	0	19
No sufro violencia	25	0	1	0	26
Golpes	0	0	0	34	34
Total	77	8	111	34	230

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria– Pucallpa.

Con respecto a los insultos, gritos e humillaciones, el docente no considera en sus programaciones curriculares actividades que sean de interés de los alumnos, donde los alumnos sean los actores de su aprendizaje, entonces el docente obliga a los alumnos aprender lo que a él le interesa, mas no tiene en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos.

También los docentes no diversifican adecuadamente el currículo y pocos hacen uso del 30% de libre disponibilidad que tiene el DCN (Diseño Curricular Nacional).

Gráfico 7. Diagrama donde los entrevistados conocen los tipos de violencias según su procedencia



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Callería – Pucallpa.

Aspecto académico

¿Qué áreas de desarrollo te gustan más?

Cuadro 7. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe qué área de desarrollo le gusta más

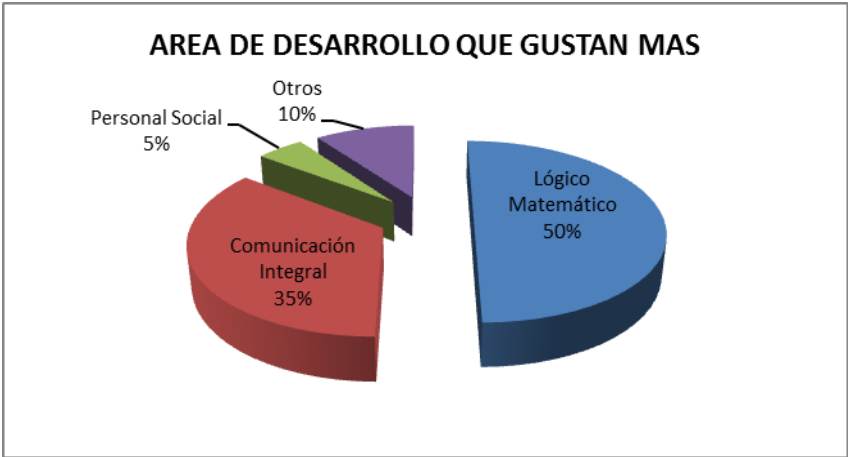
Área de desarrollo que gustan mas		
	Frecuencia	Porcentaje
Lógico Matemático	115	50
Comunicación Integral	81	35
Personal Social	11	5
Otros	23	10
Total	230	100

Fuente: Instrumento de medición "Violencia Simbólica y Bajo Rendimiento Académico en Alumnos del 5° y 6° Grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Calleria – Pucallpa

Al 50% le agrada el área lógico matemático, al 35% comunicación integral y al 5% personal social. En el rubro otros se registran el 10%.

De acuerdo al cuadro observamos que hay un alto porcentaje de alumnos que le gusta la Matemática y Comunicación Integral, pero según las últimas evaluaciones del Ministerio de Educación y la prueba Pisa del 2009, se han superado en un porcentaje mínimo, donde los alumnos están demostrando que el docente no mejora las estrategias adecuadas para revertir que en Matemáticas no resuelven problemas de la vida diaria y no encuentran sentido a los contenidos que estudian, como por ejemplo el uso de la operación del máximo común divisor no saben aplicarlos a problemas de la vida diaria.

Gráfico 8. Diagrama donde los entrevistados conocen el área de desarrollo que más les gusta



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

¿En qué áreas tienes las mejores notas?

Cuadro 8. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe en qué áreas tienen mejores calificaciones

Áreas que tienen mejores notas		
	Frecuencia	Porcentaje
Comunicación Integral	115	50
Lógico Matemático	87	38
Personal Social	28	12
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Según el Cuadro 8, las mejores notas se obtienen en comunicación integral (50%), mientras que el 38% indica que obtiene sus mejores notas en lógico matemático y 12% en personal social.

Gráfico 9. Diagrama donde los entrevistados conocen el área donde tiene mejores notas



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Según el Gráfico 9, la evaluación de los docentes no está reflejando el real nivel de aprendizaje de los alumnos y de acuerdo a la última ECE (Evaluación Censal Estudiantil) en el caso de Matemática, la ECE-2011 muestra que, a escala nacional, solo el 13,2% logró los aprendizajes esperados, lo que significa que por tres años consecutivos, del 2009 al 2011, este resultado, prácticamente, no ha variado.

En el caso de Comprensión lectora, un 29,8% alcanzó el nivel esperado para el grado, mientras que el 47,1% responde las preguntas más fáciles de la prueba y el 23,2% tiene dificultades incluso con las preguntas más sencillas. Estos resultados no representan una diferencia significativa respecto a la

ECE 2010, en la que se obtuvieron porcentajes semejantes, y según el MINEDU la meta al 2016, en Comprensión lectora, es llegar al 55% y en Matemática al 35%. La ECE–2011, muestra cuánto están aprendiendo, en las áreas de Comprensión lectora y Matemática, los estudiantes de segundo grado de Primaria de Educación Básica y de cuarto grado de Primaria de Educación Intercultural Bilingüe, de las escuelas públicas y privadas de todo el país.

Los resultados de las pruebas aplicadas en el 2011, se presentan de acuerdo a los siguientes niveles: Nivel 2 (se ubican los estudiantes que lograron los aprendizajes esperados para el grado). Nivel 1 (están quienes no alcanzaron los aprendizajes esperados y solamente responden las preguntas más fáciles de las pruebas).

Finalmente, debajo del Nivel 1 (se ubican aquellos estudiantes con dificultades incluso para responder las preguntas más fáciles).

En Ucayali, en Comprensión lectora, en el 2010 en el <Nivel 1 se tenía un 38.6% y en el 2011 aumento grandemente en 41.0%, en el Nivel 1 disminuyó de 47.0% a 44.0% y en el Nivel 2 aumentó de 14.4% a 15.0%; en Matemática el <Nivel 1 del 2010 era de 77.8% y en el 2011 fue de 75.8%, para el Nivel 1 fue de 18.2% y subió a 19.9%; para el Nivel 2 fue de 4.1% y subió a 4.3%.

¿Cómo crees que enseña tu profesor?

Cuadro 9. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado sabe como trabaja su profesor

Como crees que enseña tu profesor		
	Frecuencia	Porcentaje
Bien	96	42
Regular	134	58
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Respecto al desempeño pedagógico del profesor, el 42% indica que enseña bien y 58% que lo hace regular.

En este análisis los alumnos hablaron con cierto temor que sus docentes trabajan bien en el 37% y regular en 63%, por lo tanto demuestran que sus labores en el aula son aburridas, desarrollan temas que no son de sus expectativas indicando que las sesiones de aprendizaje son poco motivadoras, esto se explica que los docentes no están trabajando actividades de aprendizajes significativas donde el estudiante sea el actor de su aprendizaje de acuerdo a las teorías del aprendizaje de Ausbel, Vigoski, Bruner y Jean Piaget.

Por eso, diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (pre-instruccionales), durante (co-instruccionales) o después (pos-instruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación.

Las estrategias pre-instruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias pre-instruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Las estrategias co-instruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

A su vez, las estrategias pos-instruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una clara visión integradora y crítica. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias pos-instruccionales más reconocidas son: pos-pregunta intercalado, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Gráfico 10. Diagrama donde los entrevistados conocen cómo enseña su profesor



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Promedios

Cuadro 10. Tabla de frecuencia, donde se conoce el Promedio del Primer Bimestre con respecto a Comunicación Integral

Promedio 1er Bimestre Comunicación Integral		
	Frecuencia	Porcentaje
NOTA 11	5	2
NOTA 12	21	9
NOTA 13	134	58
NOTA 14	15	7
NOTA 15	13	6
NOTA 16	17	7
NOTA 17	11	5
NOTA 18	14	6
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

De acuerdo al Cuadro 10, el 58% de la muestra tiene 13 o menos en el Primer Bimestre de Comunicación Integral.

Los promedios bajos que se observan en el cuadro está basado en las respuestas que el docente no domina las metodologías, estrategias para trabajar cada área del desarrollo personal según los psicólogos que

sustentan teorías del aprendizaje que cada etapa del desarrollo del niño tiene una forma de aprender, así como también cada área tiene estrategias diferentes.

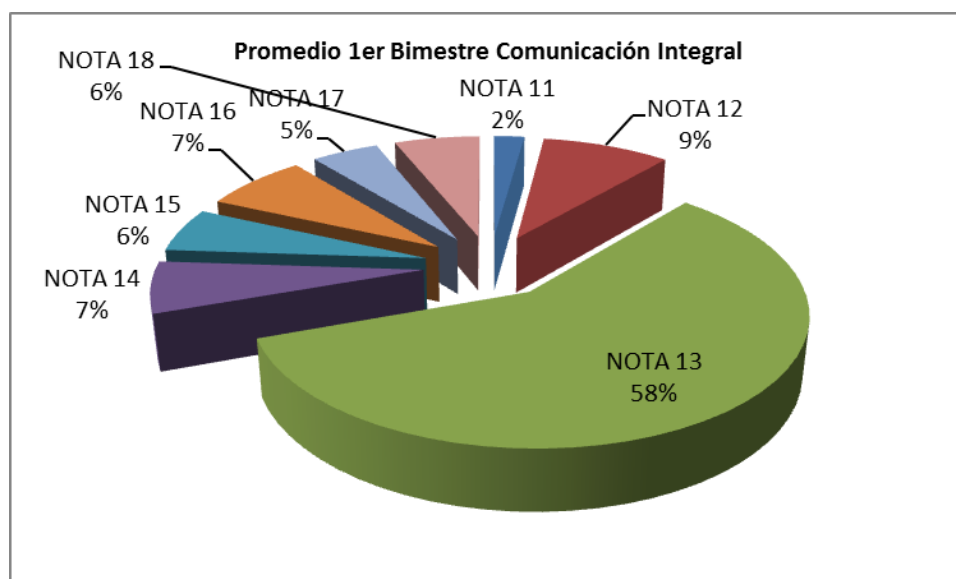
Para Ausubel el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva” al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.²⁰⁶

En el proceso de orientación del aprendizaje es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no solamente se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta-cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

²⁰⁶ Ausubel-Novak-Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. TRILLAS México

Gráfico 11. Diagrama donde los entrevistados conocen el Promedio del 1er Bimestre Comunicación Integral



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

El docente realiza un trabajo de enseñanza-aprendizaje sin tener en cuenta que cada etapa tiene ciertas características y su desarrollo intelectual va de acuerdo a la edad cronológica. Por ejemplo, los niños de la etapa pre-operacional aprenden jugando en la etapa de las operaciones concretas de 8 a 9 años, los niños aprenden matemática con ayuda de material concreto así como manipulando dados, cajas de cartón, etc., esta etapa debe estar bien trabajado para pasar a la etapa de las operaciones abstractas o formales que son entre los años 10 y 12 años y los alumnos están entre 5° y 6° grado donde los alumnos deben resolver operaciones (abstractas) con variables, ecuaciones, inecuaciones y su aplicación diaria.

Desde pequeños se escucha que las matemáticas son difíciles de entender y muy complicadas. Las dificultades que experimentan los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas escolares dependen de qué y cómo aprende en su entorno escolar, la familia y la forma como los maestros actúan ante estas dificultades.

Los niños tienen en mente que las matemáticas son difíciles, se encierran en ese mundo de no querer aprenderlas y pierden el entusiasmo. El deber de los docentes es enseñarles de acuerdo a su desarrollo intelectual de una forma en la que ellos puedan aprender las matemáticas sin temor.

Promedio 1er Bimestre Personal Social

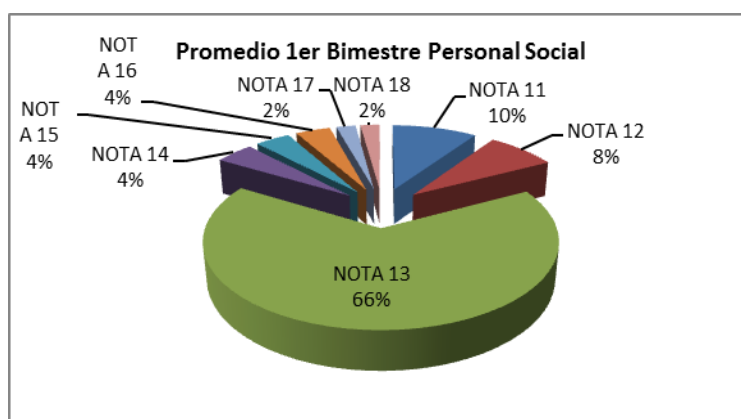
Cuadro 11. Tabla de frecuencia, donde se conoce el Promedio del Primer Bimestre con respecto a Personal Social

Promedio 1er Bimestre Personal Social		
	Frecuencia	Porcentaje
NOTA 11	22	10
NOTA 12	18	8
NOTA 13	152	66
NOTA 14	10	4
NOTA 15	9	4
NOTA 16	9	2
NOTA 17	5	10
NOTA 18	5	8
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Según los promedios en el Primer Bimestre se obtuvieron en Personal Social 66% en nota 13 y la última con 2% para la nota 17, indicando que no tienen logros importantes en el desarrollo de la persona en cuanto a valores y actitudes.

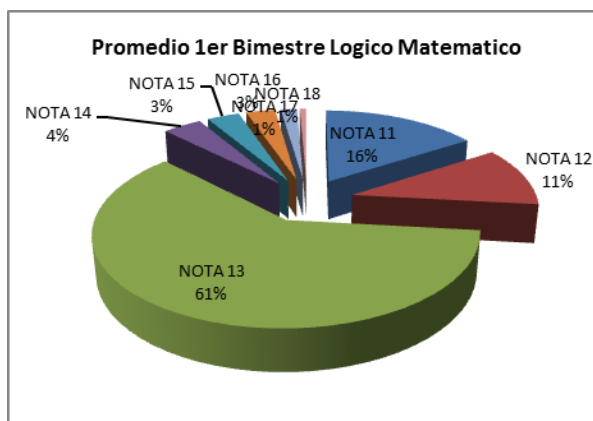
Gráfico 12. Diagrama donde los entrevistados que conocen el promedio 1er Bimestre Personal Social



Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Promedio 1er Bimestre Lógico Matemático

Gráfico 13. Diagrama donde los entrevistados conocen el Promedio del 1er Bimestre Lógico Matemático



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Según el Cuadro 12, el 61% tiene nota 13 o menos y el 1% solo tiene nota 18, indicándonos que la gran mayoría no han logrado desarrollar capacidades de resolución de problemas matemáticos.

En las matemáticas el esfuerzo del docente es fundamental para hacer la asignatura atractiva. Sus explicaciones deben estar a la altura de lo que sean capaces de entender los alumnos, el docente debe tener en cuenta que para cada área hay una estrategia y en matemática se debe tener en cuenta básicamente lo concreto, gráfico y simbólico. También es necesario tener en cuenta que los alumnos deben desarrollar la zona del desarrollo próximo (donde el docente es guía y apoyo).

Cuadro 12. Tabla de frecuencia, donde se conoce el promedio del Primer Bimestre con respecto a Lógico Matemático

Promedio 1er Bimestre Lógico Matemático		
	Frecuencia	Porcentaje
NOTA 11	43	19
NOTA 12	25	11
NOTA 13	124	54
NOTA 14	12	5
NOTA 15	10	4
NOTA 16	9	4
NOTA 17	5	2
NOTA 18	2	1
Total	230	100

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Relación entre violencia y rendimiento

A continuación se presentan las tablas cruzadas de los alumnos en sus respuestas respecto a la violencia y sus promedios en las áreas de desarrollo y conceptos considerados en el presente estudio.

Cuadro 13. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado cree que en su escuela sufre violencia, referente a Comunicación Integral

		¿Crees que en tu Escuela sufres de violencia?		Total
		SI	NO	
Promedio 1er Bimestre	10	13	1	14
Comunicación Integral	11	75	15	90
	12	5	2	7
	13	22	4	26
	14	56	7	63
	15	15	3	18
	16	5	4	9
	17	2	1	3
Total		193	37	230

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Comentario: Hay una alta proporción de alumnos con promedio 11 o menos que han sufrido algún tipo de violencia.

Al ver las calificaciones y la percepción de violencia que sufren los alumnos en la escuela la mayor cantidad es de aquellos alumnos que tienen de 11 a 13 de calificación, podemos decir que los docentes no están demostrando un buen desempeño laboral.

Por ello existe gran dificultad a la hora de consensuar una definición de fracaso de rendimiento escolar, dado que estamos ante un hecho multidimensional de enorme complejidad. En general, se suele medir el fracaso escolar por las dificultades para alcanzar los objetivos generales de la enseñanza, teniendo como indicadores habituales el fracaso en los exámenes y las repeticiones de grado. Aun así, debemos de tener en cuenta el riesgo que conlleva una definición del éxito-fracaso en función únicamente de resultados cuantificables, que centran la atención en el producto, olvidando el proceso e incurriendo en un análisis un tanto superficial del propio proceso educativo.

Cuadro 14. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado cree que en su escuela sufre violencia, referente a Lógico Matemático

CREES EN TU ESCUELA SUFRES DE VIOLENCIA		
SI	NO	TOTAL
13	9	22
25	11	36
88	30	118
12	5	17
10	4	14
9	4	13
5	2	7
2	1	3
164	66	230

Fuente: Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Comentario: Al igual que en el cuadro anterior, es la misma proporción de alumnos con promedio 11 o menos que manifiesta haber sufrido algún tipo de violencia.

Cuadro 15. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado cree que en su escuela sufre violencia, referente a Personal Social

CREES EN TU ESCUELA SUFRES DE VIOLENCIA		
SI	NO	TOTAL
13	19	32
51	11	62
45	15	60
12	5	17
15	13	28
5	4	9
5	2	7
10	5	15
156	74	230

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Comentario: En el área de personal social la proporción de alumnos que habiendo sufrido violencia tienen promedio 11 es menor que en los dos casos anteriores. En esta área se evalúa el desarrollo personal del alumno, cuál es su comportamiento con sus compañeros, el aula y la escuela sin embargo las calificaciones bajas indican que los alumnos tienen baja tolerancia, autoestima, respeto, solidaridad, etc., valores que deben ser trabajados desde el hogar y ser consolidados en la escuela.

Cuadro 16. Tabla de frecuencia, donde el entrevistado cree que en su escuela sufre violencia, referente a Personal Social

:

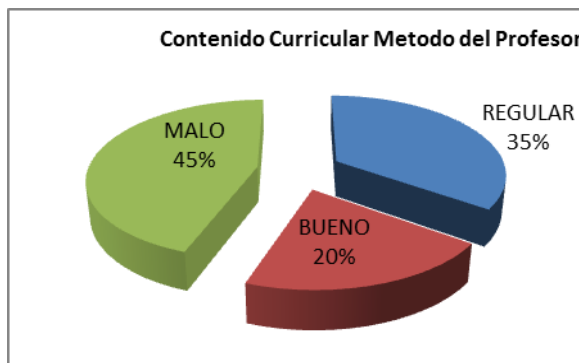
CREES EN TU ESCUELA SUFRES DE VIOLENCIA		
SI	NO	TOTAL
12	10	22
51	7	58
57	13	70
12	5	17
19	2	21
14	4	18
7	2	9
10	5	15
182	48	230

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Comentario: Se puede deducir de este cuadro que de los alumnos que han sufrido algún tipo de violencia en la escuela la mayoría tiene una conducta de regular para arriba.

Percepción de los alumnos sobre el contenido curricular y metodología del profesor Método del profesor Conforme a los resultados del Gráfico 15, el 20% de los alumnos considera que el método seguido por el profesor es bueno, el 35% opina que es regular y 45% que es malo.

Gráfico 14. Diagrama donde opinan sobre la metodología empleada por el profesor en el contenido curricular



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Según Chiroque (2006), en este análisis cuando hablamos de “desempeño” hacemos alusión al ejercicio práctico de una persona que ejecuta las obligaciones inherentes a su profesión, cargo u oficio. En este sentido, la “evaluación del desempeño docente” hace referencia al proceso evaluativo de las prácticas que ejercen los maestros y maestras con relación a las obligaciones inherentes a su profesión y cargo.

Según De la cruz (2008), el desempeño docente laboral califica la calidad profesional con la que se espera que haga el profesor de educación, mide variadas cualidades como pueden ser: Hombre mujer, conductas en el trabajo, puntualidad, comportamiento, disposición para el trabajo, disciplina, compromiso institucional, desarrollo pedagógico, innovación.

La misión del docente es contribuir al crecimiento de sus estudiantes. Contribuir, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un

comportamiento que valora a otros y respeta los derechos individuales y sociales.

Contenido curricular

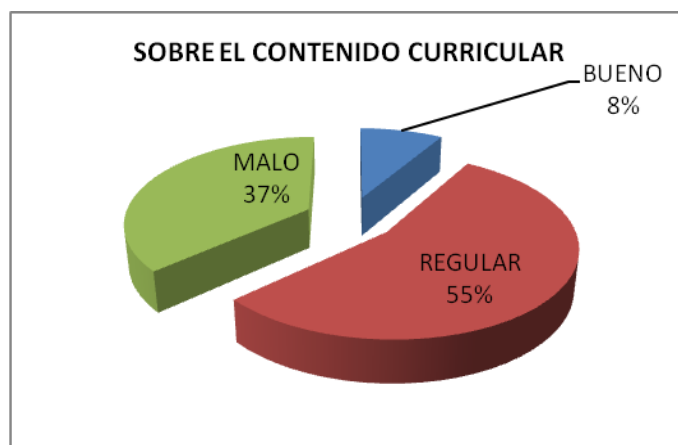
Consultados los alumnos sobre los temas desarrollados en clase, forma sutil de averiguar sobre el contenido curricular, los resultados del Gráfico 16, indican que solamente el 8% lo percibe como bueno, 55% regular y 37% como malo.

Según este análisis el currículo escolar puede ser visto como un proyecto político entendiéndolo como una colección de conocimientos socialmente válidos para una sociedad determinada en tiempo y espacio que se desean transmitir a la generación venidera. Si el currículum es la base de los supuestos que subyacen en la concepción de educación, el cambio de perspectiva implica una modificación en el modo de concebir el aprendizaje, la enseñanza, el rol docente y el rol de alumno.

El currículo como propuesta político-pedagógica se articula con proyectos políticos sociales. Por ello, los sociólogos Bourdieu y Passeron califican de doble violencia simbólica al hecho de que las clases dominantes impongan su visión del mundo y su capital cultural.

Se trata de una doble violencia porque son impuestos mediante la acción pedagógica una serie de significaciones que son valorados como legítimos y naturales. Estos autores entienden que los mecanismos de reproducción no son completos y en ocasiones las prácticas de enseñanza resultan disfuncionales con estos objetivos.

Gráfico 15. Diagrama donde opinan sobre la metodología empleada por el profesor en el contenido curricular



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Efectuando el cruce de ambas variables se han obtenido los siguientes resultados, considerando el porcentaje sobre el total de la muestra.

Las proporciones más significativas de este cuadro corresponden a: el 23% de la muestra de alumnos considera que el método del profesor es regular, al igual que el contenido curricular; el 25% percibe como malo el método del profesor y como regular el contenido curricular; mientras que el 21% percibe como malo tanto el método del profesor como el contenido curricular. Estas apreciaciones se ilustran en el siguiente gráfico:

Gráfico 16. Gráfico de barras donde opinan sobre la metodología empleada por el profesor en el contenido curricular



Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

A nivel de educación inicial el currículo promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad; contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento físico, afectivo y cognitivo. El Estado asume sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial.

A nivel primario el currículo debe promover la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, cultural, vocacional y artístico; el pensamiento lógico, la creatividad, el desarrollo de capacidades y actitudes para el despliegue de potencialidades del estudiante, así como la comprensión de hechos cercanos a su ambiente natural y social.

A nivel secundario constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece una educación integral a los estudiantes mediante

una formación científica, humanista y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza los aprendizajes logrados en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de capacidades que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los adolescentes.

Inferencia estadística

Dada la naturaleza de las variables involucradas en el cuestionario, se ha aplicado la prueba de independencia Chi Cuadrado, relacionando las siguientes variables: ¿Has sufrido violencia? y ¿En qué áreas no tienes buen rendimiento académico?

La hipótesis estadística contrastada fue la de dependencia entre ambas variables. En el siguiente cuadro se muestran los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que solamente se han considerado los casos de alumnos que manifestaron no tener buen rendimiento académico y se comprobó de acuerdo a las tarjetas de información de los bimestres (ver Cuadros 10, 11 y 12).

Cuadro 17. Tabla de contingencia, donde al entrevistado se le pregunta “¿En qué áreas no tienes buen rendimiento? ¿Crees que en tu escuela sufres de violencia?”.

		¿Crees que en tu Escuela sufres de violencia?		TOTAL
		SI	NO	
¿En qué áreas	Comunicación Integral	59	12	71
No tienes buen	Lógico Matemático	106	5	111
Rendimiento?	Personal Social	34	14	48
TOTAL		199	31	230

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Cuadro 18. Análisis mediante la prueba del chi cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.114 ^a	2	.573
Razón de verosimilitud	1.107	2	.575
Asociación lineal por lineal	1.086	1	.297
N de casos válidos	230		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 16.47.

Fuente: Instrumento de medición “Violencia Simbólica y Bajo Rendimiento Académico en Alumnos del 5° y 6° Grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Calleria – Pucallpa

Los resultados mostrados indican, con un 95% de confianza, que es posible afirmar una relación de dependencia entre ambas variables, con lo podemos concluir que hay influencia de la una sobre la otra.

Entrevistas en sesión de profundidad

Las entrevistas en profundidad tuvieron lugar en el mes de diciembre y permitieron complementar la información obtenida en el cuestionario

Cuadro 19.Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de opinión sobre la escuela

ESCUELA	NOMBRE
64006	RAÚL
64024	CARLOS
64001	DIANA
64693	DORIS
64753	JORGE

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Foto 1. Entrevista al estudiante Raúl de la I.E. 64006



Raúl (I.E.64006)

Me gusta mi escuela, es grande, a veces falto a la escuela porque tengo que cuidar a mi hermanito y porque no hago la tarea, las tareas no las entiendo, no sé cómo hacerla.

Foto 2. Entrevista al estudiante Carlos de la I.E. 62024



Carlos (I.E. 62024)

Me gusta mi escuela, pero a veces no voy porque nos dan bastante tarea y cuando no cumplo el profesor nos grita, a veces nos castiga, no hago las tareas porque no le entiendo al profesor.

Foto 3. Entrevista a la estudiante Diana de la I.E. 64001



Diana (I. E 64001)

Mi escuela es grande, pero hay mucha bulla de los carros que pasan por la pista, a veces no voy porque dan muchas tareas y no se puede cumplir, y el profesor castiga cuando no se cumple con las tareas.

Foto 4. Entrevista a la estudiante Doris de la I.E. 64093



Doris (I.E 64093)

Mi escuela es grande, pero tiene carpetas viejas, a veces no voy porque cuando llueve hace mucho barro, no voy a la escuela porque no puedo hacer las tareas, son difíciles y no tengo quien me ayude en mi casa, mi mamá no sabe cómo ayudarme.

Foto 5. Entrevista al estudiante Jorge de la I.E. 64753



Jorge (I.E. 64753)

Me gusta mi escuela, pero muchas veces la profesora da mucha tarea de todas las áreas que no da tiempo para resolver porque tengo que salir a vender, y no me da tiempo.

Cuadro 20.Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de quinto grado sobre el tema de opinión sobre la escuela

ESCUELA	NOMBRE
64006	PEDRO
64024	JUAN
64040	LUISA
64693	IVAN
64012	MAX

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Foto 6. Entrevista al estudiante Pedro de la I.E. 64006



Pedro (64006)

Mi escuela es muy chiquita, sus aulas también, hace mucho calor en las aulas, pero me gusta ir todos los días porque aprendo muchas cosas. El profesor a veces nos riñe pero es para nuestro bien, también nos pega porque nos portamos mal.

.

Foto 7. Entrevista al estudiante Juan de la I.E. 64040



Juan (64040)

Mi escuela es grande, me gusta ir para aprender y pasar de año, a veces no voy porque hay unos amigos malos, que nos pegan.

Foto 8. Entrevista a la estudiante Luisa de la I.E. 64693



Luisa (64693)

Me gusta mi escuela, pero a veces no voy porque dan muchas tareas para investigar y no sé cómo hacer, y el profesor nos reprende cuando no hacemos las tareas.

Foto 9. Entrevista al estudiante Iván de la I.E. 64012



Iván (64012)

Me gusta mi escuela, es pequeña pero todo está en orden, me gusta ir a la escuela porque me agrada trabajar matemática y educación física.

Foto 10. Entrevista al estudiante Max de la I.E. 64024



Max

Me gusta mi escuela, porque tengo muchos amigos y es pequeña. En recreo jugamos al fútbol con los alumnos de otras secciones, además la profesora me quiere mucho.

Cuadro 21. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de percepción sobre violencia en la escuela

ESCUELA	NOMBRE
64006	RAÚL
64024	CARLOS
64001	DIANA
64693	DORIS
64753	JORGE

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Raúl (64006)

En la escuela los niños se pelean en el recreo y a veces en el salón cuando la profesora no está.

Carlos (64024)

En mi escuela el profesor nos grita cuando no traemos hecho la tarea, también cuando no le atendemos.

Diana (64001)

En mi escuela el profesor nos pega, y nos riñe cuando no le atendemos, pero es para nuestro bien. También cuando no hacemos la tarea.

Doris (64693)

En mi escuela gustan de dar apodo y cuando se golpea lloran, la profesora nos pega a los dos. También nos pega cuando no hacemos la tarea.

Jorge (64753) En mi escuela hay muchachos que fastidian mucho y pegan a las niñas, y la profesora a veces le castiga, la profesora nos insulta cuando sacamos mala nota en los exámenes.

Cuadro 22. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de quinto grado sobre el tema de percepción sobre violencia

ESCUELA	NOMBRE
64006	PEDRO
64040	JUAN
64693	LUISA
64012	IVÁN
64024	MAX

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Pedro (64006)

En mi escuela la profesora a veces nos pega cuando no podemos multiplicar y dividir.

Juan (64040)

El profesor cuando no escribimos bien al dictado, me jala de las orejas y si no hago la tarea me da con palo.

Luisa (64693)

Mi profesor es bueno, no nos pega aunque no haga la tarea, a veces nos grita, pero cuando lo sacamos de la paciencia.

Iván (64012)

Me gusta mi escuela, algunas veces nos peleamos con mis compañeros y la profesora no nos dice nada, algunos niños pegan a las niñas, lo hacen en la hora del recreo y a la hora de salida.

Max (64024)

El profesor nos riñe, a veces golpea a los niños que no obedecen, son desatentos y cuando no hacen las tareas.

Cuadro 23. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de percepción de la enseñanza recibida

ESCUELA	NOMBRE
64006	RAÚL
64024	CARLOS
64001	DIANA
64693	DORIS
64753	JORGE

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Raúl (64006)

A veces no entiendo lo que enseña el profesor. No entiendo las matemáticas, no me gusta dividir.

Carlos (64024)

Me da sueño cuando hacemos lectura, no me gusta como me enseña el profesor; enseña muy difícil sobre todo en matemáticas que no me gusta.

Diana (64001)

Mi profesora me gusta cuando enseña matemática, pero no me gusta comunicación, sobre todo crear textos es difícil.

Doris (64693)

No me gusta cuando me enseña a resolver problemas, es difícil, no le comprendo al profesor.

Cuadro 24. Entrevista a los encuestados de quinto grado sobre el tema de percepción sobre enseñanza recibida

ESCUELA	NOMBRE
64006	PEDRO
64040	JUAN
64693	LUISA
64012	IVÁN
64024	MAX

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria Pucallpa.

Pedro (64006)

La profesora enseña cosas como sumar, restar, multiplicar, dividir. No me gusta cuando me enseña personal social; tiene mucha escritura, no me gusta.

Juan (64040)

Me gusta cuando me enseña matemática, no me gusta cuando hay que hacer mucha escritura; me da flojera escribir bastante.

Luisa (64693)

No me gusta cuando me enseña comunicación porque no me gusta leer y escribir, pero me gusta cuando tengo que dibujar.

Iván (64012)

Me gusta ir a la escuela, porque me gusta trabajar matemática. Puedo resolver mis tareas solo, pero no me gusta comunicación, es aburrido.

Max (64024)

Me gusta trabajar todas las áreas, sobre todo matemática y comunicación integral y también ciencia y ambiente porque experimentamos cosas nuevas.

Cuadro 25. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de percepción sobre el trabajo de los profesores.

ESCUELA	NOMBRE
64006	RAÚL
64024	CARLOS
64001	DIANA
64693	DORIS
64753	JORGE

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Raúl (64006)

Mi profesor nos enseña a sumar, restar, multiplicar y dividir, a veces me cansa, nos hace bastante dictado en personal social y ciencia y ambiente.

Carlos (64024)

Mi profesor nos enseña muchas cosas, pero a veces no le entiendo mucho sobre todo matemática que es muy difícil. Diana (64001)

Mi profesora nos hace bastante dictado, es muy cansado, también nos hace copiar mucho de la pizarra.

Doris (64693)

Me gusta lo que enseña mi profesora, realizamos actividad, pero cuando no cumplimos con la tarea nos grita.

Jorge (64753)

Mi profesor nos enseña bien, nos cuida para hacer como él quiere, pero si hacemos mal las cosas nos pega, pero es para nuestro bien.

Cuadro 26.Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de quinto grado sobre el tema de percepción sobre el trabajo de los profesores.

ESCUELA	NOMBRE
64006	PEDRO
64040	JUAN
64693	LUISA
64012	IVÁN
64024	MAX

Fuente. Instrumento de medición “Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Pedro (64006)

Mi profesor nos enseña cosas buenas, pero como dicta tanto es aburrido, a veces no puedo seguir en el dictado, en matemáticas es muy difícil, no le entiendo.

Juan (64040)

Mi profesora dicta mucho, es aburrido y cansado, nos da demasiadas tareas y difíciles. No me gusta como enseña.

Luisa (64693)

A mi profesor le entiendo en lógico matemática, pero no me gusta lo que me enseña comunicación es cansado y no me gusta.

Iván (64012)

Me gusta lo que me enseña mi profesora porque le entiendo, sobre todo en matemática. Ya sé hacer mis tareas solo, también me gusta porque trabajamos proyectos.

Max (64024)

Le entiendo lo que explica mi profesora, sobre todo cuando me enseña la división.

Cuadro 27. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de sexto grado sobre el tema de percepción sobre el contenido curricular.

ESCUELA	NOMBRE
64006	RAÚL
64024	CARLOS
64001	DIANA
64693	DORIS
64753	JORGE

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Raúl (64006)

Me gusta personal social porque habla de valores, pero no me gusta matemática porque saco malas notas.

Carlos (64024)

Me gusta trabajar en matemática porque la profesora nos enseña los números jugando, pero no me gusta comunicación integral porque escribe bastante en la pizarra.

Diana (64001)

No me gustan las áreas que me enseña mi profesor, porque son difíciles, pero me gusta dibujar.

Doris (64693)

Me gusta trabajar en la escuela pero el profesor dicta bastante y escribe mucha en la pizarra.

Jorge (64753)

Me gusta las clases pero el profesor no sabe motivarme, es aburrido, pone muchos papelotes en la pizarra.

Cuadro 28. Entrevista en sesión de profundidad a los encuestados de quinto grado sobre el tema de percepción sobre el contenido curricular

ESCUELA	NOMBRE
64006	PEDRO
64024	MAX
64040	JUAN
64693	LUISA
64012	IVAN

Fuente. Instrumento de medición "Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Calleria – Pucallpa.

Pedro (64006)

Me gusta matemática y ciencia y ambiente porque aprendo como jugando, pero no me gusta personal ni comunicación porque dictan mucho, es cansado y aburrido.

Max (64024)

Me gusta ciencia y ambiente, y también matemática, porque le entiendo a la profesora.

Juan (64040)

Me gusta comunicación integral porque se recita poesías, matemática no me gusta porque es difícil.

Luisa (64693)

Me gusta personal social y religión, porque habla de valores, pero no me gusta lógico porque no le entiendo al profesor y es difícil

Iván (64012)

Me gusta ir a la escuela, nosotros en el aula le pedimos a la profesora que trabajemos con proyectos, es muy divertido y aprendo bastante.

CONCLUSIONES

Al concluir este informe y a partir de la interpretación de los datos estadísticos y de las voces de los escolares, se hace las siguientes conclusiones, para dar algunas recomendaciones.

En lo que a bibliografía consultada, muy pocas investigaciones se encontraron sobre el tema en la región y a nivel nacional.

Se comprobó que existen dos factores fundamentales que contribuyen al bajo rendimiento escolar; docentes que hacen uso de pizarra, tiza, y el dictado de temas sin uso de estrategias para el trabajo en las aulas y el otro factor es desarrollar un currículo no pertinente a la realidad local y al tipo de ciudadano que se necesita en cada escala de la población.

Se pudo comprobar que el 83% de la muestra seleccionada toma los actos violentos como parte natural de su vida diaria y que los gritos, insultos, golpes, humillaciones lo toman en forma natural y que es para su bien.

Comprobamos, mediante la entrevista en sesión de profundidad a los alumnos, que el trato autoritario de los docentes es por la incapacidad en el manejo de estrategias pedagógicas al trabajar con los alumnos.

Solo un 11% de los alumnos reconoce que los exámenes difíciles es una forma de violencia.

Se comprobó que los alumnos, sienten temor de contestar preguntas de los tipos de violencia que existe en la escuela, prefieren callar y la mayoría expresa que sus profesores enseñan bien, esto comprueba que la violencia que sufren los alumnos es una violencia estructural y simbólica.

De acuerdo a los resultados el rendimiento escolar es de regular para abajo y de igual manera en comportamiento.

Hay una alta proporción de alumnos con bajo rendimiento académico y que han sufrido algún tipo de violencia.

Puedo concluir, que la causa del bajo rendimiento escolar tiene muchos factores pero principalmente y de acuerdo a la investigación los factores principales son el uso de metodologías y estrategias inadecuadas y un currículo totalmente descontextualizado con la realidad y al tipo de ciudadano que necesita cada región del país.

RECOMENDACIONES

Que cada región del país diseñe políticas educativas teniendo en cuenta a las necesidades e intereses de cada escala de la población y al tipo de ciudadano que se necesita en el lugar.

Que las Instituciones Educativas hagan uso adecuado del currículo y diversifiquen teniendo en cuenta la flexibilidad, pertinencia y el uso de la libre disponibilidad del 30% para insertar talleres y proyectos de acuerdo a las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

La evaluación debe ser al inicio, durante y al finalizar el año, para saber la situación del sistema, tanto docente, alumnos y padres de familia.

El Ministerio de Educación y las direcciones regionales deben implementar proyectos y programas que sirvan para toda la región y que cada institución educativa diversifique de acuerdo a sus necesidades e intereses de la Institución educativa, y estos deben ir con acompañamiento y monitoreo.

Que los Gobiernos Regionales y las Direcciones Regionales implementen capacitaciones y actualizaciones docentes en: teorías del aprendizaje y teorías pedagógicas, para que los docentes de la región y del país puedan revertir el bajo rendimiento en las escuelas de la región y del país.

Se sugiere que el Ministerio de Educación dicte normas para que los docentes trabajen con 25 alumnos como máximo en aulas de las instituciones educativas de todo el país.

Promover la creación de escuelas de talentos en cada región del país para que los niños con necesidades especiales desarrollen sus capacidades y habilidades en las diversas áreas del desarrollo humano.

Las instituciones educativas deben desarrollar proyectos de acuerdo a la problemática de cada institución (pandillaje, drogadicción, delincuencia, *bullying* y otros).

Las instituciones educativas deben utilizar el role-play para fomentar empatía, enseñar a comprender qué siente un niño maltratado o acosado y hacer conocer las consecuencias de sus propias acciones.

Las instituciones educativas deben monitorear y evaluar las actividades pedagógicas, tanto de los alumnos como de los profesores para la aplicación de medidas correctivas pertinentes en forma oportuna.

Las Instituciones Educativas deben organizar actividades motivadoras con los padres de familia para que mejore la convivencia y las capacidades sociales de los alumnos, padres, docentes y directivos.

El Ministerio de Educación y los Gobiernos Regionales deben invertir en la contratación de psicólogos, profesores de educación física y de arte en las instituciones educativas primarias, para lograr un mejor desarrollo integral de los alumnos.

Promover que la enseñanza-aprendizaje en las Instituciones Educativas no sean instructivas, magistrales, aburridas y desmotivadoras.

Informar a los docentes de la región y del país que el uso de metodologías inadecuadas, el autoritarismo docente y el uso de currículos descontextualizados son formas de violencias en las aulas de las instituciones educativas.

Las direcciones regionales y las UGEL del país deben normar y monitorear para que el enfoque del trabajo en las aulas sea cooperativo, participativo, práctico y crítico en el que intervengan estudiantes, padres, profesores otras personas de dentro y de fuera del entorno, solo así será posible establecer valores comunitarios y que los alumnos aprendan a solucionar sus problemas y los problemas del entorno, de esta forma estaremos preparando ciudadanos que nuestra región y país necesita.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALCÁNTARA, J.A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona. CEAC.
2. ALONSO, M. y MATILLA, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid. Akal.
3. ANDREASON, Y. (1995). *La lucha contra la violencia y el maltrato*. Organización y Gestión Educativa, nº4, pp. 36-40.
4. ARAMENDI, P. y AYERBE, P. (2000). *La inserción social a debate*. Donostia. Erein.
5. AYERBE, P. (2002). Entender y mejorar la convivencia en los centros. *Organización y Gestión Educativa*, Nº6, pp. 10-13.
6. BALLARÍN, P. (1994): Violencia sexista en nuestro sistema educativo., em Fernández, A (ed). *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. Granada. Universidad de Granada.
7. BARRETO, Vicente (1992). *Educación y violencia: reflexiones preliminares*. Cosquiera Editor. Buenos Aires.
8. BERGE, A. (1985). *El niño de carácter difícil*. Madrid. Morata.
9. BENAVIDOT, A. (1991). El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales. *Revista de Educación*, nº295, pp. 317-344.
10. BJÖRKIST, K.; EKMAN, K. y LAGERSPETZ, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 307-313.
11. BOLIVAR, A. (1996). Non Scholae sed vitae dsicimus: límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, nº309, pp. 23-65.

12. BOURDIEU P y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laja. Barcelona.
13. BOURDIEU, P. (1977). Cultural Reproduction and Social H.eproduction, en Jerome Karabel y A.H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, pp. 487-510. (Traducción de Elsie Rockwell).
14. BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
15. CALVO, F. (1998). Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar. En Santamaría, E. Y González, F (coord.). *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona. Virus.
16. CEDRÉS LACAVA SILVIA. LA EDUCACIÓN COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA. BOURDIEU -PASSERON BARRETO, 2006. San Jose. Uruguay. <http://www.reeducativa.com/verarticulo.php?id=6>
17. CHESNAIS, J.C. (1981). *Histoire de la violencia*, París, ditions Robert Laffont.
18. CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo (2006). *Evaluación de desempeños docentes*. Informe 45.IPP. Lima.
19. CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. (1998): *Programa para o desenvolvimento persoal e social*. Santiago. Xunta.
20. DAVIAUD, P. (2002). Un école pacifique dans un milieu sensible. Que peuton faire? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº44, pp. 191-207.
21. DE IBARROLA, María (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. Biblioteca Pedagógica. Ediciones SEP/Caballito. México, pp. 141-148.
22. DEFENSOR DEL PUEBLO, Informe sobre violencia escolar, Madrid, 2000.
23. DE LA CRUZ QUINTANILLA, L. (2007). *Diccionario de educación*. Lima.

24. DEBARBIEUX, E. (2001). *La violence au milieu scolaire*. T1. ESF.
25. DEFENSOR DEL PUEBLO (1997). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar*. Informe policopiado.
26. DE LA TORRE, Saturnino (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona, Octaedro.
27. DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Madrid, Inde.
28. DÍAZ AGUADO, M. J. (1996). *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
29. DÍAZ AGUADO, M.J. (1996). *Programas de educación para la violencia y lucha contra la exclusión*. Madrid. Instituto de la Juventud. Inédito.
30. DÍAZ AGUADO, M.J. (2001). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión*. Madrid. Instituto de la Juventud. Inédito.
31. DODGE, K. A. (1980): Social condition and children aggressive behavior, en *Child Development*, 51, 162-170.
32. DOMENACH, J.M. (1981): La violencia, en Domenach, J.M. y otros: *La violencia y sus causas*. París, UNESCO.
33. EPP, J.R. (1999): Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia, en Epp,J.R. y Watkinson, A.M., *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla.
34. ERON, L. D. y HUESMANN, L.R. (1986): The role of television in the development of prosocial and antisocial behavior. En D. Olweus, J. Block Y M. Radke-Yarrow (eds.): *Development of antisocial and prosocial behavior*. Nueva York, Academic Press.
35. ESCUDERO, J.M. (1996). *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE-Horsori.

36. ESTEBAN, D.; EGIDO, A. y SABURIDO, X.L. (1999) : *Agresividade na Aula* .Santiago de Compostrela, Lea.
37. FLECHA, Ramón (1984). Las nuevas desigualdades educativas, en castellano, A. Comp. *Nuevas Perspectivas críticas en education*. Paidós. Barcelona.
38. FLOYER, A. (1993): *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona. Paidós.
39. FREIRE, Paulo (1987), *Proceso educativo Riviére*. Vozes. Sao Paulo.
40. GAIRÍN, J. (dir.) (1994). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Proyecto de Investigación Educativa. Madrid: CIDE.
41. GALLAGHER, J.J. (1994): "Teaching and learning. New Models". *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195.
42. GALTON, M. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona. Martínez Roca.
43. GALTUNG, J. (1981) Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías, en Domenach y otros. *La violencia y sus causas*. París, UNESCO.
44. GARCÍA. J. (1994). *El rendimiento escolar: los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid. CEAPA Popular.
45. GEORGE, L. y KIRK, D. (1988): The limits of change in physical education: Ideologies, teachers and the experience in physical education, en Evans, J. (ed). : *Teachers teaching an control in physical education*. Londres. Falmer Press.
46. GINÉ, N. (1998). Un centro para alumnado diverso, en Casamayor, G., *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona. Grão.
47. GIROUX Henry (1984). La educación pública y el discurso, el poder y el futuro. *Revista de Educación* (España), N° 274, Mes: May-Agos, Año: 1984, pp. 5-24.

48. GIROUX Henry (1992). La pedagógica de frontera y la política del postmodernismo, *Intrínquilis*. (México), N° 6, Mes: Sep- Dic, Año:92, pp. 33-47.
49. GIROUX Henry (2000), Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites, en *Kikiriki*, N° 31-32, disponible en URL: consultado el día 21 de noviembre del 2005.
50. GLOVER, D. (2000). Builling in 25 secondary schools: indence, inpat and intervencion. En Zabalza, M.A. (2002). *Situación de la convivencia social en España*.
51. GOLEMAN, D. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona. Plaza y Janés.
52. GORDILLO, A. y TERRADES, I. (1.973): *Agresión naturaleza y cultura*. Barcelona. Redondo,A. (ed.).
53. HERAS, P (1991): La educación no discriminatoria por razón de sexo, en Martínez, M y Puig J.M.: *La educación moral. Perspectiva de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grão.
54. HERNÁNDEZ, E.M. (1995). Los valores: perspectivas de la familia actual. López Barajas, E. *La familia en el tercer milenio*. Madrid. Uned. pp. 173-176.
55. ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral.
56. ISAAC, J. (1986): "La educación del profesor en el futuro", en Galton, M y Moon, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. Barcelona. Martínez Roca.
57. JARES, X.R. (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para toda las idades*. A Coruña. Vía Láctea.
58. JENCKS, C. Y BANE, J. (1985): "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en Gras, A. *Sociología de la Educación*. Textos fundamentales. Madrid. Narcea.

59. KAZDIN, A.E. y BUELA-CASAL, G. (1999): *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y en la adolescencia*. Madrid, Pirámide.
60. KERLINGER, F. N. (1973): *Investigación del comportamiento*. México. Interamericana.
61. LEVINE, D. N. (1971): *G. Sinmel: on Individuality and Social Forms*. Chicago. University of Chicago Press.
62. LORENZ, K. (1988): *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*, Madrid, Alianza.
63. LUCAS MUÑOZ, Omar William (2009). Influencia de la violencia familiar en el rendimiento académico, del área de lógica matemática de los alumnos del segundo grado de la institución educativa N° 34678 Señor de los Milagros Yanahuanca– 2009.Sullana.
64. LIPOVETSKY, S. (1990): *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona. Anagrama.
65. MASTERS, W. H. Y JONSON, V.E. (1988): *El vínculo del placer*. Barcelona: Grijalbo.
66. McDONALD, B. (1989): «La evaluación y el control de la educación», en Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
67. MONTOYA, J. M. (1988): *Actitudes sociopolíticas de los estudiantes españoles*. Madrid, UNED.
68. MORAIS, J.P. (1999): A responsabilidade civil do professorado de ensino non universitario. *Revista Galega do Ensino*, 23. Santiago, Xunta.
69. OLIVA, J. (1996): *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid, Playor.
70. ORTEGA, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización de los escolares. *Revista de Educación*, nº 313, ppss 7-27.

71. ORTEGA, R. (1990). *Relaciones personales en la educación: el problema de la violencia escolar: El siglo que viene*, 14. pp. 23-26.
72. ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, nº 313, pp. 143-158.
73. ORTEGA, R. (2003). *Enseñanza de prevención de la violencia en escuelas de Centroamérica*. Interamerican Bank of Development. Washington. (Proyecto TC/99! 0011).
74. ORTEGA, R. & COLB (2000^a). *La convivencia para prevenir la violencia*. A. Machacho Libros. Madrid.
75. OLWEUS, D. (1991): «Bully-victim Problems Among School Children. Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program», en D. Pepler; K. Rubin (eds.): *The Development and Treatment of Childhood Agression*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
76. PÉREZ, A. J. y OTROS (1997). Socialización y educación en la época postmoderna, en Goikoetxea, J. y García J. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid, Editorial Popular.
77. POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid/Coruña. Morata y Paidea.
78. PORTO, A.S. (1994): *A escola normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto curricular e social na formação do profesorado*. Santiago. Universidad de Santiago.
79. QUINTANA, J. M. (1993): ¿Qué es la pedagogía familiar? En Quintana, J. M. (Coord) *Pedagogía familiar*. Madrid. Narcea.
80. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº44, pp. 139-174.
81. RUTTER, M. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid. Cambridge University Press.

82. SANTOS, M. (1995). Educación y disciplina: el gran reto del siglo XXI en EEUU. *Organización y Gestión Educativa*, nº 4, ppss 30-35.
83. SHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós y M.E.C.
84. TEJADA, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y Asesores*. Málaga. Aljibe.
85. TORO SORIANO, M. (1998). Hablando de la violencia escolar. *Organización y Gestión Educativa*, nº2, pp. 2.
86. TRIANES, M^a V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga, Aljibe.
87. VAN RILLAER, J. (1977): *La agresividad humana*. Barcelona. Herder.
88. VIEIRA, M.; FRENÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989): Violence, Bullying and counselling in the Iberican Península, en Roland, E. y Munthe, E. (eds.) *Bullying: an international perspective*. London, D. Fulton.
89. WILLIAMSON, J. (1986): Investigación del aula e investigación curricular: algunos ejemplos nacionales e internacionales, en Galton, M. y Moon, B., *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona. Martínez Roca.
90. XARES, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº44, pp. 79-92.
91. ZABALZA, M. (1990): *El currículum de Organización Escolar*. Ponencias al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
92. ZABALZA, M. A. (2002). Situación de la convivencia social en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº44, pp. 139-174.
93. ZURBANO, J.L. (1998): *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de Navarra. Pamplona.

ANEXOS

Anexo 1. Alumnos matriculados por sexo en las instituciones educativas

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE UCAYALI - DIRECCIÓN DE GESTIÓN INSTITUCIONAL - ÁREA DE ESTADÍSTICA

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	TOTAL	ALUMNOS 2005				TOTAL	ALUMNOS 2006			
		GRADOS					GRADOS			
		5TO		6TO			5TO		6TO	
		H	M	H	M		H	M	H	M
TOTAL	856	463	465	434	393	822	405	394	438	417
64019	91	53	62	48	38	116	60	47	47	56
64020	184	116	91	85	68	154	72	86	91	82
64040	323	157	171	150	166	285	143	156	167	142
65003	258	137	141	151	121	267	130	105	133	137

Fuente. Censo Escolar 2005-2006. Elaboración. Zoila García Grández.

Anexo 2. Modelo de encuesta realizada a los alumnos matriculados por sexo en las instituciones educativas

I. DATOS DEL ALUMNO (A)

1. Sexo

Hombre ()

Mujer ()

2. Edad

Años cumplidos:.....

3. Grado:.....

4. Sección:.....

5. Escuela N°.....

6. Eje geográfico donde se ubica tu centro educativo

(1) Norte

(2) Sur

(3) Este

(4) Oeste

II. VIOLENCIA

7. ¿Crees que en tu escuela sufres de violencia?

- (1) Sí () (2) No ()

8. ¿Cómo crees que es esa violencia?

- (1) Golpes
(2) Gritos
(3) Insultos
(4) Indiferencia
(5) Humillaciones
(6) Exámenes difíciles

9. ¿De quién viene esa violencia?

- (1) Profesor
(2) Director
(3) Compañero

FICHA DE DATOS

Para los Focus groups. Es una entrevista simultánea a un grupo de personas, con la intención de obtener datos cualitativos del fenómeno a investigar.

Nombre:.....

Centro Educativo:.....

3. Sexo: Femenino () Masculino: ()

4. Grado:.....

II. Sobre violencia en las aulas**1. ¿Te gusta la escuela?**

a. Sí () No ()

2. ¿Cómo es el trato del profesor de tu aula?

a. A gritos

b. Amable

c. Cariñoso

d. Autoritario

3. ¿Cómo enseña tu profesor?

a. Dictando de un libro o cuaderno

b. Realizando actividades que te gusten

e. Escribiendo en la pizarra

4. ¿En tu aula el profesor en clase le pide su participación?

- a. A veces
- b. siempre
- c. nunca

5. ¿Te gusta lo que enseña tu profesor?

- a. Mucho
- b. Poco
- c. Nada

6. ¿Qué cantidad de tareas llevas a casa?

- a. Muchas
- b. Pocas
- c. Nada

7. ¿Qué áreas te gustan más?

- a. Comunicación Integral
- b. Lógico Matemática
- e. Personal Social

8. ¿Los exámenes que rindes son?

a. Fáciles

b. Difíciles

III. Rendimiento académico

9. ¿Cómo es tu rendimiento?

a. Deficiente

b. Regular

c. Bueno

d. Muy bueno